



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Tânia Vanessa Monteiro Neves

2º Ciclo de Estudos em História, Relações Internacionais e Cooperação

A Educação para o Desenvolvimento: Percorrer contextos, práticas e perceções

Relatório de Estágio

2013

Orientador: Prof. Doutor Luís Antunes Grosso Correia

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/Relatório/ Projeto/ IPP

Versão definitiva

RESUMO

Este trabalho constitui uma problematização concetual e reflexão crítica sobre a Educação para o Desenvolvimento, ilustrada empiricamente a partir da intervenção em contexto de estágio, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, particularmente no Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento. Este trabalho tem como finalidade analisar a Educação para o Desenvolvimento enquanto compromisso de educação para a cidadania global a partir da clarificação do conceito e de perceções de diferentes atores em diversos contextos educativos.

Neste sentido, adota-se como pressuposto de investigação/objeto de estudo, por um lado, quadros concetuais e de complexificação da discussão em torno da relação educação e desenvolvimento, nomeadamente de Educação para o Desenvolvimento, e, por outro lado, perceções de diferentes atores que animam os vários contextos de intervenção do estágio e que ajudam a definir a prática educativa.

Configurou-se, para este trabalho, a conjugação de diversos métodos de trabalho, como análise concetual, a observação, a análise estatística e a análise de conteúdo. Estas opções metodológicas estiveram ao serviço da construção e uso de ferramentas/instrumentos para validação dos objetivos de intervenção e consecução das tarefas propostas. Além do acompanhamento e apoio das atividades de Educação para o Desenvolvimento em contexto de estágio, com destaque para o apoio realizado ao nível do trabalho para a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, foram desenvolvidos dois projetos de investigação – o primeiro realizou-se em contexto de educação não-formal, a partir do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”, ministrado pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento; o segundo projeto de investigação aconteceu em contexto educativo formal, a partir do acompanhamento de um par de estudantes de uma turma de 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III e do estudo do processo de integração da ED no âmbito formal.

O trabalho que aqui se apresenta cria ainda uma oportunidade para refletir as questões metodológicas, na medida em que se estudaram e colocaram em prática modelos e princípios metodológicos da Educação para o Desenvolvimento.

O possível contributo para o conhecimento nesta área consequente deste trabalho resulta efetiva e primeiramente no mapeamento e reflexão de diferentes abordagens ao conceito de Educação para o Desenvolvimento, bem como ao reconhecimento de práticas, contributos e desafios da ED na atualidade.

ABSTRACT

This work constitutes a conceptual questioning and a critical reflection about the Development Education, empirically illustrated through the intervention on the internship context, at Escola Superior de Educação, from Polytechnic Institute in Viana do Castelo, more specifically at the Development Education's office (GEED). The aim of this work is to analyze the Development Education as an education commitment to global citizenship, from the concept clarification and from the outlook of different writers at many educative contexts.

Therefore, I use as the investigation presupposition/ study object, on one hand, conceptual sceneries and from the discussion increasing about the relation between education and development, particularly Development Education. And, on the other hand, I consider different writers perceptions which animate the several context of the internship intervention about the educative practices.

Several work strategies were applied in this work, such as – conceptual, statistic and content analysis and observation. These methodological options were able to construct and use instruments and tools in order to validate interventional objects and to work along the goals. Along the activities support in the DE area during the internship, especially on the work done to “Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento”, two projects were developed – the first one happened in the non-formal education context, through the course “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”, administered by GEED. The second investigation project occurred on a formal educational context, through the support given to two students from the third grade class on Basic Education degree, on the subject “Iniciação à Prática Profissional III” and the study from this integration process of Development Education on formal education context.

This work also creates an opportunity to analyze the methodological issues once that Development Education's methodological models and principals were studied, applied and used.

A possible knowledge contribute of this work to the Development Education area lays on the reflection of different approaches about the concept and, also, about the up to date challenges, contributes and practices' recognition.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Luís Grosso Correia que, pelo interesse, apoio e confiança, guiou o meu trabalho e as minhas dúvidas a um porto seguro.

Ao professor Júlio Santos, meu orientador de estágio, pela generosidade e curiosidade crítica e construtiva em cada passo que dei no meu tempo no terreno. À ESE-IPVC e a toda a equipa do GEED, pela disponibilidade, acolhimento e carinho com que me receberam naquele que é o vosso espaço.

À La Salete Coelho, um agradecimento maior, por tudo. Pela disponibilidade, pelo questionamento e pela perspicácia crítica singular. Mas, acima de tudo, pela confiança, preocupação e amizade desde o primeiro momento. O meu percurso e crescimento ao longo dos últimos meses são marcados indelévelmente pela tua presença.

À professora Alexandra Sá Costa, pela ajuda na descoberta da Educação para o Desenvolvimento, enquanto caminho profissional e caminho de vida. Pela amizade e apoio, quero sublinhar a disponibilidade para a arguição do meu trabalho, através de uma discussão interessante e pertinente, de quem nos habituou, há tanto tempo, ao questionamento e à reflexão.

Aos colegas e amigos da FPCEUP e do MHRIC. Certa de que o companheirismo académico é sempre maior quando a cumplicidade, a empatia e a solidariedade estiveram e estão presentes, quero agradecer-vos a escuta e partilha de tantas dúvidas e vitórias ao longo destes anos. Um agradecimento especial pelo amparo e carinho à Joana Correia, à Catarina Pereira, à Inês Silva e à Ana Silva. Uma palavra ainda ao Miguel Campos, pela ajuda e disponibilidade.

À AIESEC, em especial à minha equipa de Relações Internacionais, pela oportunidade de me fazerem levar pelo entusiasmo e pela convicção de que o trabalho de equipa é sempre melhor quando a dedicação e o companheirismo são genuínos.

Aos meus amigos, aos que se tornaram e aos que voltaram, sabendo que a essência mantém-se nas memórias e nas cumplicidades partilhadas. Àqueles que, compreendendo as minhas ausências, reclamaram continuamente a minha presença. Especialmente, àquelas que me deram força e fizeram recuperar tantas vezes o entusiasmo e o rumo: Carla Oliveira, Tatiana Campos, Fabiana Oliveira, Joana Silva e Katy Dias.

À minha família, evidentemente. Aos meus padrinhos e prima, pela disponibilidade e apoio constantes. Aos meus pais e irmãs. As viagens e as ausências trouxeram, ainda mais, a certeza de que os laços que nos unem são genuínos e que aconteça o que acontecer, estamos sempre juntos. À minha mãe e às minhas irmãs uma gratidão eterna pela exigência, luta e coragem de cada dia, de todos os dias.

ABREVIATURAS

ABRAÇO - Associação de Apoio a Pessoas com VIH/SIDA

ACEP - Associação para a Cooperação Entre os Povos

ADDHU - Associação de Defesa dos Direitos Humanos

ADPM - Associação de Defesa do Património de Mértola

ADRA - Associação Adventista para o Desenvol., Recursos e Assistência

AidGlobal - Acção e Integração para o Desenvolvimento Global

AJAP - Associação dos Jovens Agricultores de Portugal

AMU - Cooperação e Solidariedade Lusófona por um Mundo Unido

APCD - Associação Portuguesa de Cultura e Desenvolvimento

APF - Associação para o Planeamento da Família

APOIAR - Associação Portuguesa de Apoio a África

ARPESE - Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das Escolas Superiores de Educação

ATA - Associação Tropical Agrária

Atlas - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento

CAD - Comité de Ajuda ao Desenvolvimento/OCDE

CE – Comissão Europeia CARITAS PORTUGUESA

CEAUP - Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto

CEE – Comunidade Económica Europeia

CIC - Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura

CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

CLONG - Comité de Ligação das ONGD Europeias

CPR - Conselho Português para os Refugiados

DGE – Direção-Geral de Educação

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação

EAPN Portugal - European Anti Poverty Network (Rede Europeia Anti-Pobreza)

ECG – Educação para a Cidadania Global

ED – Educação para o Desenvolvimento

ENED - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

E&O - Engenho e Obra, Associação para o Desenvolvimento

EPAR - Desenvolvimento, Ensino, Formação e Inserção CLR

ESE - Escola Superior de Educação

ESE/IPVC – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

FEC - Fundação Fé e Cooperação

FOM - Fundação Oliveira Martins

FGS - Fundação Gonçalo da Silveira

G.A.S. Porto - Grupo de Acção Social do Porto

GEED/ESE-IPVC - Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

GENE – Global Education Network Europe

GRAAL - Associação de Carácter Social e Cultural

GTO Lx - Grupo Teatro do Oprimido de Lisboa

IED - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

IMVF - Instituto Marquês de Valle Flôr

INDE - Intercooperação e Desenvolvimento

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

IPP3 – Iniciação à Prática Profissional III

IPVC - Instituto Politécnico de Viana do Castelo

ISU - Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária

Médicos.M - Médicos do Mundo

Men.M - Meninos do Mundo

MONTE - Desenvolvimento Alentejo Central – ACE

Mundo a Sorrir - Associação de Médicos Dentistas Solidários

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIKOS - Cooperação e Desenvolvimento

OMAS - Leigos da Boa Nova

ONGD - Organização Não Governamental para o Desenvolvimento

ORBIS - Cooperação e Desenvolvimento

OSC - Organização da Sociedade Civil

PA – Plano de Ação

PALOP – Países de Língua Oficial Portuguesa

PAR - Respostas Sociais

PPONGD – Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento

PRO DIGNITATE - Fundação de Direitos Humanos

Raia Histórica - Associação de Desenvolvimento do Nordeste da Beira

Rosto Solidário - Associação de Desenvolvimento Social e Humano

SOLSEF - Sol sem Fronteiras

SOPRO – Solidariedade e Promoção

SUL - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento

TERRAS DENTRO - Associação para o Desenvolvimento Integrado

TESE - Associação para o Desenvolvimento

UCCLA/URBÁFRICA - ONG para a Cooperação e Desenvolvimento Urbano

UE – União Europeia

UC – Unidade Curricular

UMP – União das Misericórdias Portuguesas

UNICEF - The United Nations Children's Fund (Comité Português)

VIDA - Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano

VITAE - Associação de Solidariedade e Desenvolvimento Internacional

WACT – We Are Changing Together

ÍNDICE

LISTAGEM DE QUADROS.....	15
LISTAGEM DE FIGURAS	16
INTRODUÇÃO	17
I. OS CONCEITOS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	25
1. Educação para o Desenvolvimento: Enquadramento histórico e institucional.....	25
1.1. Uma nova proposta: as cinco gerações da Educação para o Desenvolvimento	31
2. Diferentes abordagens ao conceito de ED.....	35
2.1. Características, princípios e modelos	43
3. A Educação para o Desenvolvimento em Portugal	50
II. O ESPAÇO E O MODO: PROBLEMATIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	57
1. O estágio.....	57
1.1. Caracterização da instituição.....	58
1.2. Identificação e justificação dos objetivos do estágio	63
1.2.1. Atividades realizadas: descrição das tarefas	64
1.3. Cronograma.....	66
2. Metodologia	66
2.1. Fundamentação metodológica.....	66
2.1.1. Etapas do procedimento metodológico de investigação.....	67
2.2. Técnicas de recolha de dados	68
2.3. Técnicas de análise de dados.....	69
2.3.1. Análise estatística	69
2.3.2. Análise de conteúdo	69
III. AS PRÁTICAS: ANÁLISE E REFLEXÃO	75
1. Acompanhamento e apoio ao trabalho da ENED.....	75
1.1. A ENED na ESE-IPVC	75
1.2. A prática no contexto de estágio	76
2. Apoio e desenvolvimento do departamento de comunicação do GEED.....	88

2.1. A prática no contexto de estágio	88
3. Participação e frequência de diversos cursos formativos	89
3.1. A prática no contexto de estágio	89
3.2. Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”	98
3.2.1. A prática no contexto de estágio	99
4. Processo de IPP3	101
4.1. Enquadramento institucional	101
4.1.1. Operacionalização do processo	103
4.2. A prática no contexto de estágio	107
IV: A INVESTIGAÇÃO: DOIS ESTUDOS DE CASO	111
1. Projeto de Investigação: Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento” ..	111
1.1. Análise estatística	111
1.2. Análise de entrevistas	123
1.3. Reflexão final	136
2. Projeto de Investigação: O processo de IPP3	140
2.1. Análise estatística	140
2.2. Análise de entrevistas	152
2.3. Reflexão final	162
REFLEXÃO FINAL	167
BIBLIOGRAFIA	173
ANEXOS	177
APÊNDICES	177

LISTAGEM DE QUADROS

- Quadro 1 - Evolução do conceito de Educação para o Desenvolvimento
- Quadro 2 – Fundamentação do modelo de ED como Educação para a Cidadania Cosmopolita
- Quadro 3: Dimensões e ideias-chave do modelo de ED enquanto Educação para a Cidadania Cosmopolita
- Quadro 4 - Definição de objetivos geral e específicos e das atividades realizadas
- Quadro 5 - Atividades e tarefas realizadas
- Quadro 6 – Cronograma de trabalho
- Quadro 7 – Categorias de análise criadas para o Curso Livre
- Quadro 8 - Categorias de análise construídas para o processo de IPP3
- Quadro 9 – Resultados e atividades para o desenvolvimento do projeto
- Quadro 10 – Recolha de informação sobre as entidades e OSC subscritoras do PA da ENED
- Quadro 11 – Recolha de informação sobre a Comissão de Acompanhamento da ENED
- Quadro 12 – Recolha de informação sobre as ONGD
- Quadro 13 - Recolha de informação sobre as entidades e OSC subscritoras do PA da ENED
- Quadro 14 – Recolha de informações sobre a Comissão de Acompanhamento da ENED
- Quadro 15 – Recolha de informações sobre as ONGD
- Quadro 16 – Lista de obras a partir das quais foram realizadas fichas de leitura
- Quadro 17 – Programa do Seminário “Educação, Cooperação e Desenvolvimento”
- Quadro 18 - Programa do Colóquio Internacional “Cooperação e Educação para o Desenvolvimento: Lições e Desafios”
- Quadro 19 - Programa III Jornadas de ED: “Educação para o Desenvolvimento e outras ‘Educações para...’”
- Quadro 20 – Estrutura da intervenção trimestral de IPP3
- Quadro 21 – Frequência de respostas com pontuação mais alta para a questão “Frequentei este curso para...”
- Quadro 22 - Frequência de respostas com pontuação mais alta para a questão “Inscribi-me neste curso porque...”
- Quadro 23 - Frequência de respostas com pontuação mais alta para a questão “Empenhei-me neste curso porque...”
- Quadro 24 – Critérios para a definição de métodos em ED
- Quadro 25 – Público-alvo do estudo
- Quadro 26 – Princípios de procedimento da prática docente
- Quadro 27 – Reflexões de pedagogos sobre a educação para a mudança social

LISTAGEM DE FIGURAS

- Figura 1 - Características do modelo de ED como Educação para a Cidadania Cosmopolita
- Figura 2 - Conceitos-base de ED
- Figura 3 - Etapas do procedimento metodológico
- Figura 4 – Género (Percentagem)
- Figura 5 – Idade (Percentagem)
- Figura 6 – Configuração Familiar (Percentagem)
- Figura 7 – Filhos (Percentagem)
- Figura 8 – Área de Formação (Percentagem)
- Figura 9 – Instituição do Ensino Superior (Percentagem)
- Figura 10 – Situação profissional (Percentagem)
- Figura 11 - Avaliação Global do Curso Livre (Média)
- Figura 12 – Avaliação do programa do Curso Livre (Média)
- Figura 13 - Avaliação Global do Módulo I (Média)
- Figura 14 - Avaliação dos conteúdos do Módulo I (Média)
- Figura 15 - Avaliação global do Módulo II (Média)
- Figura 16 - Avaliação dos conteúdos do Módulo II (Média)
- Figura 17 – Avaliação global do módulo III (Média)
- Figura 18 - Avaliação dos conteúdos do Módulo III (Média)
- Figura 19: Género (Percentagem)
- Figura 20 – Idade (Percentagem)
- Figura 21 – Configuração Familiar (Percentagem)
- Figura 22 – Filhos (Percentagem)
- Figura 23 – Situação profissional (Percentagem)
- Figura 24 – Conhecimento acerca do conceito de ED (Percentagem)
- Figura 25 – Contexto em que conheceu o conceito de ED (Percentagem)
- Figura 26 – Aspetos considerados mais importantes na planificação das sessões (Média)
- Figura 27 – Estratégias metodológicas adotadas (Média)
- Figura 28 – Motivos para a escolha de estratégias metodológicas (Média)
- Figura 29 – Estratégias de trabalho privilegiadas no processo (Média)
- Figura 30 – Recursos privilegiados nas sessões (Média)
- Figura 31 – Avaliação global do processo IPP3 (Média)
- Figura 32 – Avaliação dos conteúdos (Média)
- Figura 33 – Avaliação do tempo (Média)
- Figura 34 – Avaliação da equipa formativa (Média)
- Figura35 - Avaliação do envolvimento dos/as alunos/as (Média)

INTRODUÇÃO

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”

Nelson Mandela¹

O último século marcou a literatura temática do desenvolvimento pela pluralidade de sentidos e significados que o conceito de desenvolvimento assumiu, na medida em que a sua conceptualização e interpretação foi enriquecida por olhares diversificados e práticas multidisciplinares². Os últimos cinquenta anos foram marcantes na complexificação da investigação e discurso científicos nesta área, desafiando a linearidade do conceito de desenvolvimento e o seu alcance em termos científicos (Amaro, 2003). Efetivamente, a polissemia do conceito de desenvolvimento, na sua formulação e conteúdo, advém da história dos países europeus mais industrializados, nomeadamente da sua experiência histórica marcada pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa (Amaro, 1990). Este conceito começa, pois, a ser enraizado no entendimento comum e ganha estatuto científico fundamentado e continuado no pós-II Guerra Mundial, uma vez que nascem novas ideologias democráticas, influenciadas por um evidente interesse estratégico dos Estados Unidos da América e impacto da ideologia da União Soviética³. Na assunção deste conceito eurocentrado, é Roque Amaro (2003) quem alerta para o desafio da sua definição, despertando para uma conceptualização económica – desenvolvimento é sinónimo de progresso e melhoria - que, segundo o autor, sustenta a resolução dos “problemas e vícios do subdesenvolvimento⁴” (2003: 38). Este período marca, de facto, a “era do desenvolvimento” (*idem*:43) e determina um quadro teórico que limita e caracteriza os processos de desenvolvimento durante aqueles que ficaram conhecidos como os “Trinta Gloriosos Anos”. É, pois, a partir do pressuposto de que o desenvolvimento significa crescimento económico que se começa a escrever a teorização do conceito. As teorias da Modernização e da Dependência, inscritas neste sentido, ancoram a sua discussão em metodologias similares e têm o mesmo enfoque de pesquisa: o desenvolvimento do Terceiro Mundo (So, 1990). A primeira teoria, evidenciada nos anos 50, previa, de acordo com So (1990), a aplicação de processos de modernização nos países do Terceiro Mundo a partir da

¹ 1993, Prémio Nobel da Paz.

² A primeira aproximação às teorias de desenvolvimento marca o início do século XVIII com Adam Smith com a sua obra “A Riqueza das Nações” (1776).

³ Nesta altura, assiste-se ao processo de interdependência política a partir da prosperidade do plano de Marshall. Ao mesmo tempo, a Guerra Fria, protagonizada pelos Blocos Socialistas da União Soviética e pelos Estados Unidos da América, funcionou como base de produção na inovação tecnológica de forma a promover o progresso do ponto de vista ideológico e político. Neste sentido, ainda, denota-se a afirmação da doutrina keynesiana, enquanto princípio de regulação económica do sistema capitalista a partir da intervenção do Estado (Cendrero, 2008).

⁴ A invenção do subdesenvolvimento, ou “terceiro mundo”, como designa João Caramelo (2009: 43), enquanto objeto de intervenção advém igualmente do período pós- II Guerra Mundial, fruto da prosperidade e riqueza dos países mais industrializados.

evolução de sucesso dos países industrializados, que se traduzem em indicadores de industrialização, urbanização, participação e centralização. Segundo Cendrero (2008), esta teoria apresenta o desenvolvimento como tradução de crescimento económico⁵, enquanto processo unilateral. Por sua vez, A Teoria da Dependência, na década de 60, lê o desenvolvimento na perspectiva dos países de Terceiro Mundo. O dito subdesenvolvimento é, na ótica de Roque Amaro (2003), causado pelo desenvolvimento, na medida em que existe uma dependência económica dos países centrais e uma exploração económica dos países mais carenciados⁶. A dependência assume-se enquanto condição económica imposta externamente, sendo que a postura adotada por estes países é de autossuficiência para a estruturação dos seus sistemas de desenvolvimento e independência desigual (Cendrero, 2008).

Mais tarde, a comparação ideológica entre as duas teorias fez emergir uma nova noção de desenvolvimento - a Perspetiva de Sistema-Mundo. Esta abordagem toma o desenvolvimento a partir de uma estrutura trimodal – centro, periferia e semiperiferia. Revê-se na dinâmica histórica destas unidades a possibilidade de mobilidade do capital e o fortalecimento das estruturas económico-políticas. Todavia, o início dos anos 70 marca o retrocesso de índices de desenvolvimento extraordinário, na medida em que o ciclo que o pós-Guerra alimentou – mais produção, mais consumo, mais salários – resulta numa crise económica mundial. Como defende Roque Amaro (2003), a globalização hegemónica do desenvolvimento aumenta ainda mais o fosso entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, exigindo a necessidade de territorialização da noção de desenvolvimento⁷.

Importa, para clarificar o surgimento desta perspetiva, a partir do percurso histórico delineado para o desenvolvimento, atravessá-lo de acordo com a sua articulação com o campo da educação e dos desafios que se impõem. Numa sociedade cada vez mais complexa e global, fruto das transformações constantes do universo económico e, por sua vez, também, político e social, a educação aparece enquanto bandeira transversal para a compreensão e interação com o mundo. A escola, enquanto contexto de educação por excelência, foi chamada para responder e assumir responsabilidade na compreensão e leitura das necessidades económicas, centralização política e ideológica das nações europeias e das suas colónias. Nomeadamente a descolonização americana e a Revolução Francesa deram uma importância ímpar à educação, na medida em que a assumiram como garantia direta entre o investimento feito e o desenvolvimento económico

⁵ “Además, el concepto de desarrollo económico se equipara con el de crecimiento económico: desarrollarse es crecer, crecer cada vez más, producir cada vez más; a mayor crecimiento económico correspondería un mayor grado de desarrollo, expresado en términos de producto per cápita” (Cendrero, 2008: 38).

⁶ “Una situación en que la economía de ciertos países está condicionada por el desarrollo y la expansión de otra economía a la que está sometida: lo que implica que „algunos países (los dominantes) pueden expandirse y pueden ser autosuficientes, mientras que otros países (los dependientes) sólo pueden hacer lo anterior como un reflejo de tal expansión” (Cendrero, 2008: 53-54).

⁷ A reconceptualização do conceito de desenvolvimento faz emergir seis novas designações: desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano, desenvolvimento social e desenvolvimento integrado. Estas ideias subjazem uma configuração temática a partir de uma segunda segmentação: fileira ambiental, fileira das pessoas e comunidades, fileira dos direitos humanos e desenvolvimento integrado (Amaro, 2004).

dos seus territórios. Este facto despoletou um interesse crescente face à educação e ao seu potencial de desenvolvimento da sociedade, instigando a massificação da educação, particularmente do sistema educativo formal, a partir da sua relação direta com o desenvolvimento económico das nações. Com a definição de um currículo, fruto de uma conformidade estrutural e do desenvolvimento dos países neste período neo e pós-colonial, a educação formal assumiu rigorosamente os seus propósitos enquanto mecanismo de controlo social e político dos Estados e mecanismo de seleção e alocação dos indivíduos segundo diferentes interesses e oportunidades. Ainda, determina-se o propósito de aquisição de conhecimento e capacidades, que se acreditam determinantes para o desenvolvimento da economia. Existe também uma preocupação evidente com a proteção e segurança de crianças e jovens (Brock, 2011: 6-7). Numa perspetiva mais geral, e como sublinha Sacristán (2003: 117) a educação, à luz do desenvolvimento, assume-se cada vez mais plural e heterogénea, uma vez que assume as suas tensões, controvérsias e paradoxos, senão vejamos:

- A globalização económica, com influência inequívoca no domínio político e ideológico, marca o desenvolvimento educativo, na medida em que impõe, a partir do poderio de alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Comissão Europeia, por exemplo, políticas educativas estandardizadas, modelos de avaliação uniformes e limites orçamentais;

- Torna-se cada vez mais evidente a convergência de políticas educativas, resultado de uma influência constante, e nem sempre igualitária, entre diferentes países e organizações internacionais. Determina-se, pois, a uniformização de um pensamento único pedagógico;

- Conflito entre o propósito da educação – preparação para o mundo do trabalho – e o efeito da globalização económica – distribuição desigual da atividade produtiva. Como fazer coincidir a oferta educativa e, por isso, também, o seu produto, com um sistema económico e de trabalho em constante transformação?;

- Pese embora a massificação da educação abra o sistema educativo a um número mais alargado e abrangente de indivíduos, a globalização parece, ao mesmo tempo, instigar a sua exclusão. O paradoxo impõe-se na necessidade de criar, neste sistema massificado onde as desigualdades são cada vez mais evidentes, critérios de igualdade de oportunidades educativa, não só ao acesso, mas também ao sucesso;

- O neoliberalismo, numa ótica economicista, trouxe sérias consequências para o âmbito educativo, nomeadamente ao nível da definição de políticas educativas e do condicionamento do direito ao ensino e do estilo de gestão dos sistemas escolas, direcionados exclusivamente para a qualidade enquanto índice de desenvolvimento económico. Efetivamente, esta condição “polarizou o pensamento, as políticas e as práticas a favor de uma narrativa que entende a educação como mercadoria submetida às procuras do mundo do trabalho, em detrimento de

outros enfoques mais orientados para o sujeito, a melhoria da sociedade ou a democratização do conhecimento” (*idem*: 118);

- Seguindo este mote do indivíduo, a globalização, na lógica da cultura, torna cada vez mais evidente a necessidade de definir uma pedagogia crítica, que assente, não só, na emancipação individual e social, mas na liberdade e autonomia dos sujeitos. Releva-se a importância de um currículo escolar que assente num modelo interdisciplinar, mais complexo e integrador do ponto de vista da compreensão da realidade e dos significados do mundo;

- A globalização tem vindo a afetar o propósito da escola e do currículo escolar, não só na sua organização e forma, mas também no seu entendimento e fim social. A transformação do sentido educativo assenta, pois, na necessidade de fazer convergir no currículo um propósito local e uma noção cada vez mais global do mundo e das derivações que a globalização traz;

- A escola, na sua função mais global, tem uma preocupação evidente com o desenvolvimento da subjetividade e de identidades pessoais. A globalização vem trazer a este processo uma vertigem complexa ao nível da formação do indivíduo, na medida em que acrescenta, como antes descrito, à assimilação natural da cultura do sujeito, uma compreensão da realidade global, com influência na sua formação.

Estas consequências vêm colocar ao pensamento e reflexão acerca do desenvolvimento e da educação diversas questões, cada vez mais controversas e tensas: A definição de políticas educativas, currículo e instituições escolares uniformes, aparece como sinónimo de uma sociedade global? Que repto se atribui à educação, cada vez mais influência do desenvolvimento económico mundial, e qual a sua função e missão neste mundo global?

Numa lógica de educação voltada para o contexto formal, Sacristán (2003) interroga-se: “O que é que a escolaridade pode fazer pelos cidadãos cuja autonomia se vê ameaçada tanto pela perda de referentes que o processo globalizador transporta consigo como pelo apelo para que todos sejam membros, militantes defensores da homogeneidade do grupo e das diferenças com os outros?”. Esta questão lança um desafio novo à educação, nomeadamente à escola, na medida em que define enquanto “agente acelerador de uma seletiva globalização cultural” (*ibidem*: 121), fazendo convergir, no seu fim, forma e sentido, as instituições escolares com as liberdades individuais e culturais dos sujeitos. Ora, essa compatibilidade estende o poder socializador e globalizador da educação a um universo cada vez mais complexo e global, entendendo-se a educação num sentido cada vez mais social e democrático. Desta forma, legitima-se um modelo pedagógico que determina que

“ (...) a educação é encarada como recurso que permite transcender o local e o próximo, abrir-se a um mundo mais cosmopolita, aproveitar as oportunidades que oferece e criticar tudo o que se lhe oponha, dotando os sujeitos de competências e

atitudes necessárias para o poder fazer. (...) A condição global deve ser abordada a partir da complexidade dos esquemas que são necessários para reorganizar os nossos saberes especializados que nos incapacitam para a compreensão da realidade que nos afeta, para compreender as responsabilidades que nos incumbem e para participar como cidadãos numa sociedade cujos destinos se decidem como esferas e contextos nem sempre fáceis de identificar.” (*ibidem*: 122).

Estas preocupações e problemas desafiam a educação e o sentido que esta deve assumir na contemporaneidade, mais global e ao serviço do desenvolvimento humano⁸. Nasce, neste sentido, a Educação para o Desenvolvimento (ED) ou a Educação para a Cidadania Global⁹.

Este novo conceito, também ele complexo e polissémico na sua determinação conceptual e no alcance empírico que suporta, analisa e problematiza a dimensão educativa e do desenvolvimento de forma integrada, dinâmica e crítica. Efetivamente, a Educação para o Desenvolvimento objetiva o seu propósito na transformação social, assentando em valores e princípios para um mundo mais justo, equitativo, inclusivo e sustentável. Promove, para isso, a participação social ativa, consciente e responsável, para o exercício de uma cidadania informada, comprometida e crítica. Desta forma, pois, procede-se à sensibilização e formação da opinião pública e à consciencialização para a participação ativa para as questões globais e para o combate e prevenção de desigualdades e injustiças sociais (Mesa, 2005; Pereira, 2003). É, portanto, neste sentido que se pensa assentar o desafio da ED enquanto compromisso de educação para a cidadania global, como se objetiva na orientação estratégica portuguesa: “Promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento, num contexto de crescente interdependência, tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (ENED - Despacho n.º 25931/2009: 48398).

O trabalho de investigação e o contacto com o terreno tiveram esta premissa enquanto preocupação central, procurando reconhecer contributos e desafios de ED nos vários contextos educativos e de formação onde o estágio decorreu e a partir da perceção dos diferentes atores que tiveram voz neste estudo. Este trabalho, em suma, resultou da necessidade de problematizar o conceito de desenvolvimento à luz da teoria e das práticas, dando centralidade às noções de cidadania, participação, etc. A ED surgiu como um chapéu ideal onde foi possível desenvolver e inscrever uma reflexão crítica sobre estas matérias.

⁸ Esta ideia de desenvolvimento humano aparece na base do conceito de Educação para o Desenvolvimento usado e defendido neste trabalho, outorgando a seguinte definição: “ (...) o desenvolvimento humano é a ampliação das liberdades das pessoas para que tenham vidas longas, saudáveis e criativas, para que antecipem outras metas que tenham razões para valorizar e para que se envolvam ativamente na definição equitativa e sustentável do desenvolvimento num planeta partilhado. As pessoas são, ao mesmo tempo, os beneficiários e os impulsionadores do desenvolvimento humano, tanto individualmente como em grupos (...)” (PNUD, 2010: 3).

⁹ Os dois conceitos são entendidos de forma igual neste trabalho, optando-se, no entanto, pela utilização do conceito de Educação para o Desenvolvimento, na medida em que é a mais usual em Portugal e na legislação portuguesa.

Em termos de organização estrutural, este trabalho não segue as regras clássicas de um relatório de estágio. Procura, por outro lado, servir de mapa para as várias etapas que foram sendo seguidas, interrompidas e retomadas ao longo da intervenção no terreno. Houve um cuidado especial pela explicitação constante dos conceitos e das práticas adotadas e assumidas, na medida em que se sentiu, desde o início, alguma apreensão e desconhecimento face ao trabalho realizado na área de ED.

Desta forma, num primeiro momento deste trabalho – *Os conceitos: Enquadramento teórico* – apresenta-se o quadro concetual da ED. Como forma de conhecer a evolução que o conceito vai tomando ao longo das últimas décadas, é apresentada uma perspetiva histórica e institucional e ainda uma abordagem inovadora de Manuela Mesa, que apresenta as cinco gerações de ED. Depois, é feito um levantamento de diferentes abordagens ao conceito, no sentido de o clarificar e analisar de acordo com diversas perspetivas institucionais e científicas. Ainda neste segmento, apresenta-se a evolução da ED em Portugal, com particular atenção para a elaboração e implementação da ENED.

Segue-se o segundo segmento, designado *O espaço e o modo: Problematização e fundamentação metodológica*, composto por duas partes. Na primeira é apresentada a componente prática de estágio, destacando-se a explicitação dos objetivos de estágio, bem como as suas atividades e tarefas. Na segunda parte, é explicado o quadro epistemológico do trabalho e ainda a conceção metodológica que o sustentou.

Na terceira secção do trabalho – *As práticas: Análise e reflexão* – são identificadas as várias atividades realizadas ao longo do estágio. É feita uma primeira contextualização de cada uma delas, seguida da explicitação das tarefas executadas para a sua concretização.

Finalmente, o quarto segmento – *A investigação: dois estudos de caso* – contempla os dois estudos de investigação realizados. Além da apresentação dos dados recolhidos, são discutidas e problematizadas as informações à luz das conceções teóricas e paradigmáticas antes expostas.

Os anexos e apêndices usados e construídos para este trabalho são listados neste trabalho. Estão contemplados no *CD-ROM* junto deste documento.

Neste trabalho, as notas bibliográficas mais pertinentes foram mantidas da sua versão original, de forma a que a tradução não desvirtuasse o sentido real da(s) ideia(s) do(s) autor(s). Apenas as notas já traduzidas nas edições consultadas foram transcritas de igual modo. Foram ainda transcritas epígrafes e pensamentos de filósofos, escritores e investigadores pela sua pertinência face à globalidade do texto que cada uma precede. São uma pequena homenagem aos seus trabalhos e cujo pensamento contribuiu para a reflexão.

Os conceitos: Enquadramento teórico

I. OS CONCEITOS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da história. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas”

Mia Couto¹⁰

1. Educação para o Desenvolvimento: Enquadramento histórico e institucional

O conceito de Educação para o Desenvolvimento é recente e, por isso, não foi ainda sujeito a uma investigação sistematizada e profunda. Importa, por isso, refletir sobre a sua relevância científica e social e discutir a forma como a produção de conhecimento e a reflexão crítica acerca do tema, ainda que escassas, têm potenciado uma interrogação teórica e prática. Fruto de diferentes perspetivas e olhares multidisciplinares, o conceito de ED não é estático e a adoção de uma definição única exigiria uma conjugação do contexto histórico de criação e do relacionamento concetual e operativo de outras noções de educação. Desta forma, pois, é imperativo situar histórica e concetualmente a noção de ED, conhecendo forças e visões filosóficas, éticas e ideológicas, de acordo com a evolução dos conceitos basilares de educação e de desenvolvimento¹¹ que a expressão encerra. Ao mesmo tempo, situando a noção no contexto mais amplo e complexo da inovação e transformação social, é possível delimitar as suas fronteiras e formas de operacionalização (de forma a não ser confundida com outros modos de intervenção no terreno, como a Educação para a Cooperação ou a Cooperação para o Desenvolvimento¹²) através da cooperação internacional e das relações Norte-Sul, partindo da identificação dos modelos de ação e dos atores (Mesa, 2005).

Efetivamente, traçando histórica e concetualmente a evolução do conceito, a ED testemunha uma mudança nas noções de educação e de desenvolvimento. A primeira passou a considerar a complementaridade entre a educação formal e não-formal, importando a este universo as metodologias participativas e interventivas na definição de estratégias de trabalho. A noção de desenvolvimento, por sua vez, afirmou o seu distanciamento à resolução imediata de crescimento económico e instigou a assunção de medidas e exigências comuns de normas cívicas, nomeadamente no que diz respeito à valorização de princípios de participação e dignidade, à persecução da coesão social e sustentabilidade de iniciativas (Afonso, 2005). A

¹⁰ Pensatempos, 2005.

¹¹ A relação entre educação e desenvolvimento é circular: “Na verdade, a relação que é desenhada pelo discurso é tanto de educação para o desenvolvimento como de desenvolvimento para a educação, na medida em que os dois conceitos se inter-relacionam, não se antevendo uma relação de subordinação de um face a outro mas sim de complementaridade” (Costa, 2012: 230).

¹² Apesar de não ser foco deste trabalho, considera-se importante esclarecer a diferença entre ED e Cooperação para o Desenvolvimento. Pese embora tenham como referência fundamental a questão do desenvolvimento, as duas áreas têm objetivos e formas de abordagem diferentes. A Cooperação para o Desenvolvimento caracteriza-se pelo reforço dos tecidos e das dinâmicas sociais de instituições e países do Sul, pela melhoria sustentável das condições de vida, pela criação de condições para o desenvolvimento mais equitativas e pela transferência de recursos (CIDAC, 2004).

criação do conceito de ED, pelo encontro das duas ideias, alterou as noções individuais e os modelos dominantes de compreensão, acrescentando à sua conceção temáticas mais genéricas, como a globalização, o indivíduo e as redes sociais, a relação Norte-Sul e estratégias alternativas. Nesta perspetiva, de acordo com a informação veiculada pela ENED¹³, o conceito resulta da comunhão entre perspetivas teóricas do desenvolvimento e da cooperação e de ações interventivas no combate às desigualdades estruturais de poder e riqueza (acesso a bens de primeira necessidade) a nível global e aos sistemas e instrumentos que as fomentam e perpetuam. Segundo esta premissa, este é um conceito que nasceu na Europa, tendo sido consolidado a partir do trabalho de ONGD que, na inspiração da problemática antes apresentada, fizeram desse o seu mote de trabalho.

Genericamente, é possível identificar, no enquadramento histórico e concetual, duas grandes etapas. A primeira, balizada nas décadas de 50 e 60 do século passado, vulgarmente denominada “pré-história da educação para o desenvolvimento”, assinala uma importante mudança na perceção do desenvolvimento, na medida em que reflete a falta de noção estratégica do desenvolvimento no campo educativo. Esta época é marcada por um entendimento assistencialista dos países industrializados aos países mais carenciados, sendo desenvolvidas ações de natureza pontual e superficial (ENED, 2009). Estas ações resultaram no quadro de uma conjuntura de sofrimento, culpa e piedade dos países industrializados em relação a (ex-) colonizados e foram protagonizadas por ONG apoiadas pela Igreja na angariação de recursos financeiros (dinheiro) e humanos (trabalho voluntário) (CIDAC, 2004). Para a contextualização destas iniciativas e projetos, foram desenhados planos de intervenção sem conhecimento profundo da realidade a atuar, onde faltou a orientação conjunta de medidas políticas e modelos educativos. Esta época, entre Teoria da Modernização e a Teoria da Dependência (So, 1990; Amaro, 2003; Cendrero, 2008), como antes explicado, marcada pelas lutas pela liberdade por novos movimentos sociais nos países europeus e pela crise petrolífera, tem um novo enfoque sobre a questão do desenvolvimento, nomeadamente nas relações de dependência estabelecidas entre os países industrializados e os países mais pobres, ou como agora denominados, países desenvolvidos e países subdesenvolvidos. Este olhar, cada vez mais analítico e crítico do ponto de vista das causas e consequências do desenvolvimento, influenciou substancialmente o conceito e a prática de ED (CIDAC, 2004).

A segunda etapa, por sua vez, nos meados dos anos 70, é marcada também por uma profunda alteração do modo de atuação da ED, fomentada por uma noção mais determinista do desenvolvimento e das relações intermitentes criadas entre países desenvolvidos e países subdesenvolvidos. Pelo processo de descolonização tardio de alguns países, bem como pelo crescimento de organizações de ajuda humanitária e atenção de grandes organizações

¹³ Disponível em:

<http://www.ipad.mne.gov.pt/SociedadeCivil/educacaodesenvolvimento/EstrategiaNacionalENED/Documents/ENED%20PT%20Final.pdf>

internacionais, como a UNESCO, a ONU e o Banco Mundial, evidencia-se a interdependência entre várias nações, acentuada pelas assimetrias e fosso cada vez maior entre elas. As ideias de “norte” e “sul” relevam, ainda, problemas graves de desenvolvimento (CIDAC, 2004). Esta época é ainda marcada pelo trabalho de Paulo Freire¹⁴, que entendia a educação como elemento potenciador de mudança social a partir da participação cívica, e pela crítica à Teoria da Dependência (Bourn, 2008). De forma a combater as desigualdades e assimetrias deste período, a Educação para o Desenvolvimento emerge e começa a constituir-se enquanto ciência social, estando cada vez mais no centro da discussão de governos e ONG (*idem*).

Depois da Declaração Universal dos Direitos Humanos decretada pela ONU¹⁵ em 1948, a Assembleia Geral da Nações Unidas promulga, em 1974, o seu interesse na Educação para o Desenvolvimento, bem como a sua pertinência enquanto ferramenta ao serviço da educação e do desenvolvimento, afirmando-a enquanto “educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais” (*apud* Pereira, 2003). Este primeiro passo na afirmação da ED permite uma clarificação do conceito de desenvolvimento, ainda que restringindo o papel das organizações a trabalhar na área para uma ação mais pontual, mas ainda assim mais rápida e eficaz. Esta época traduziu o desenvolvimento como crescimento económico e fez antever, pelo reforço do seu impacto político, social e institucional, uma intenção de cooperação entre os países desenvolvidos e os países mais carenciados. Em 1974, coincidente com o período revolucionário em Portugal, a Assembleia Geral da UNESCO aprovou uma resolução na qual declara que “Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais” (1974 *apud* Pereira, 2003). No mesmo ano, as Nações Unidas determinam também a importância da ED:

“Development education is concerned with issues of human rights, dignity, self-reliance, and social justice in both developed and developing countries. It is concerned with the causes of underdevelopment and the promotion of an understanding of what is involved in development, of how different countries go about undertaking development, and of the reasons for and ways of achieving a new international economic and social order” (United Nations, 1975 *apud* Bourn, 2008: 1)

¹⁴ Algumas obras importantes do autor: Alfabetização e Conscientização (1963); Educação como prática de liberdade (1967); Pedagogia do Oprimido (1975); Educação e mudança (1981); Ideologia e Educação: Reflexões sobre a não neutralidade da Educação (1981); Educação Popular (1982).

¹⁵ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

A ED, estando agora na agenda política internacional, nomeadamente no centro da atenção de grandes organizações internacionais, começa a ganhar espaço ao lado de políticas social-democratas e no debate político, quando antes estava restrita ao trabalho das ONG (Bourn, 2008). Neste período dos anos 80, a ED passa a assumir desafios cada vez mais complexos. Se por um lado se exige a necessidade de territorialização do conceito de desenvolvimento, fruto de um fosso cada vez maior entre os ditos países desenvolvimento e subdesenvolvidos, também a globalização hegemónica fomenta a revolução das tecnologias e das comunicações, a mobilidade e, por isso também, a desigualdade cada vez mais acentuada entre os indivíduos (Amaro, 2003; Sacristán, 2003). Estas transformações económicas e políticas abriram a escala nacional à escala global e justificaram, por isso, a adequação dos compromissos imputados, quer ao Sul quer ao Norte, no que diz respeito à atenção às desigualdades e injustiças sociais. Mais tarde, após a Queda do Muro de Berlim, em 1990, o indivíduo e a sociedade civil assumiram uma importância central na definição de estratégia de ED, reiterando o valor da comunidade e da interação social. É, pois, neste contexto que surgiu o conceito de Desenvolvimento Humano promulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, promovendo a capacitação dos indivíduos na resposta às suas próprias carências e problemas, particularmente no que aos países subdesenvolvidos diz respeito. Ora, neste sentido, a ED assumiu um sentido mais ativo e complexo na definição da sua agenda, privilegiando predominantemente a sustentabilidade da conexão social, económica e ambiental, a justiça comercial e de consumo responsável, o combate a qualquer tipo de discriminação e a valorização da interculturalidade (ENED, 2009).

Segundo Maria Manuela Afonso (2005), no início da década de 90, a Comissão de Ajuda ao Desenvolvimento, inserida na OCDE, ditou novas orientações para a ajuda ao desenvolvimento, conferindo ao contexto local maior importância e capacidade de intervenção. Esta nova abordagem, de cariz participativo, procurou a redefinição das políticas sociais e coincidiu com a postura adotada pela UNICEF na mesma altura. Sob o mote “ajustamento com rosto humano”, esta organização internacional procurou alertar os indivíduos para a dimensão social das comunidades – nomeadamente para o apoio aos mais carenciados, introduzindo a noção de transformação social enquanto aposta para o desenvolvimento sustentável (Afonso, 2005: 33). Notou-se, pois, ao nível governamental, uma preocupação maior com o diálogo e com a interação cultural enquanto forma de apaziguamento eficaz e justo para as comunidades. Ao mesmo tempo, e ainda que as políticas macroeconómicas fossem desenhadas à escala global, verificou-se uma atenção crescente com a intervenções locais e, por isso, específicas, dando-se maior destaque a questões como o ambiente, a educação ao longo da vida e a questões de género. Ora, numa definição política alargada, a interdependência global e a necessidade de uma gestão mais sólida das redes e impactos internacionais assumiram centralidade na evolução do desenvolvimento. De facto, o final do século passado é marcado por uma série de

transformações económicas e políticas com influência no sistema global, mas também sentidas a nível local. Passa a pensar-se verdadeiramente numa dinâmica global com influência no microespaço local, mas igualmente numa dinâmica local com impacto à escala global. Desde a queda do Muro de Berlim à explosão das tecnologias e comunicações, cresce o fosso entre os países mais desenvolvidos e os países mais carenciados e o conceito de Educação Global nasce com um posicionamento forte face ao desenvolvimento, aos direitos humanos, à paz e ao ambiente (Pereira, 2003).

Em 2000, a Declaração do Milénio das Nações Unidas¹⁶, colocou em evidência uma preocupação cada vez mais sólida no que diz respeito ao desenvolvimento, nomeadamente da Educação para o Desenvolvimento. Para tal, declarou enquanto intenção estratégica a intensificação de esforços para a consolidação desta área, de forma a valorizar a prática interventiva em domínios problemáticos e a determinar oito medidas de combate e prevenção aos mesmos – vulgarmente conhecidos como Objetivos de Desenvolvimento do Milénio.

Igualmente, em Novembro de 2001, o Conselho de Desenvolvimento da União Europeia aprovou uma resolução sobre a Educação para o Desenvolvimento, reiterando a sua pertinência e importância enquanto modelo de desenvolvimento sustentável. Esta orientação política privilegiou a participação dos cidadãos de forma ativa e consciente nos problemas que enfrentam, suplantando a sensibilização para a Educação para o Desenvolvimento enquanto potencial estratégico de transformação social:

“Considerando que, dada a interdependência global da nossa sociedade, a sensibilidade através da educação para o desenvolvimento e da informação contribui para reforçar o sentimento de solidariedade internacional e para criar um clima propício à emergência de uma sociedade intercultural na Europa; que essa mesma sensibilização contribui também para alterar os modos de vida, privilegiando um modelo de desenvolvimento sustentável para todos e, por último, para aumentar o apoio dos cidadãos à realização de esforços suplementares de financiamento público à cooperação para o desenvolvimento” (Conselho de Desenvolvimento da União Europeia, 2001 *apud* Costa, 2012: 27-28).

Neste período, o interesse e potencial envolvimento na definição da Educação para o Desenvolvimento, bem como das diretrizes de ação e intervenção, ajudaram na formulação teórica do conceito e na sua extensão a um universo global, a partir do estabelecimento de redes e relações mais estreitas entre países e instâncias governamentais e/ou não-governamentais. Em 2002, ocorre, nos Países Baixos, o Congresso Europeu sobre Educação Global, do qual resultou a Declaração de Maastricht sobre a Educação Global. Este documento vem sublinhar os compromissos nacionais e internacionais para desenvolver e melhorar a Educação Global.

¹⁶ Disponível em <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>

Pretende-se a consciencialização dos indivíduos para a cidadania global crítica, à qual se subentende o envolvimento e participação ativa e corresponsável. Este apêndice sublinha: «Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all» (2002: 2). Fundamentalmente, esta é uma orientação cívica de participação enquanto exercício da Educação Global, na medida em que se evidencia os caracteres democrático e dialógico do processo. Procura, a partir da cooperação, assegurar a diversidade de perspetivas e experiências, reconhecendo enquanto contexto a educação formal, não-formal e informal. Para isso, exige-se o desenvolvimento e/ou melhoria das estruturas nacionais de financiamento e de formulação de políticas na área, adequando as estratégias à qualidade global de educação e à sua viabilidade internacional (Declaração de Maastricht sobre Educação Global, 2002).

Neste sentido, admitiu-se que a ED se inscreve numa ideia mais genérica de “educação ao longo da vida”, na medida em que, para a transformação social, princípio que lhe está subjacente, é preciso conhecer, compreender, comprometer-se, criar alianças, refletir e avaliar (Pereira, 2003). Ora, para tal, está implícito o esforço e reforço da sociedade civil como forma de mecanismo ativo de mudança de posturas e comportamentos.

Da mesma forma, em 2006, é documentado pela União Europeia o Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento, onde se fixa o compromisso de uma “atenção particular à educação para o desenvolvimento e promoção do aumento de consciencialização entre os cidadãos europeus”¹⁷ (*apud* Costa, 2012: 28). Esta convenção contribuiu crescentemente para o desenvolvimento de estratégias no contexto nacional, europeu e global. Como verifica Alexandra Sá Costa (2012), esta iniciativa fez emergir na União Europeia um interesse maior na investigação em torno da temática, como é possível confirmar com o trabalho “Experience and Actions of the Main European Actors active in the field of Development Education and Awareness Raising», documentado no Relatório «DEAR in Europe - Recommendations for future interventions by the European Commission” (2010)¹⁸.

De igual modo, as Nações Unidas definiram a Educação para o Desenvolvimento – numa perspetiva de sustentabilidade – como uma das prioridades de intervenção no período de 2005-2014¹⁹, de forma a “integrar os valores inerentes ao desenvolvimento durável em todos aspetos da educação, a fim de suscitar uma mudança de comportamentos propícios ao favorecimento da existência de uma sociedade mais viável e justa para todos” (*apud* Costa, 2012: 29).

¹⁷ Disponível em:

http://europa.eu/legislation_summaries/development/general_development_framework/r12544_pt.htm.

¹⁸ Disponível em: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/images/d/d4/Final_Report_DEAR_Study.pdf

¹⁹ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>.

1.1. Uma nova proposta: as cinco gerações da Educação para o Desenvolvimento

Manuela Mesa (2000), investigadora especializada na Cooperação e na Educação para o Desenvolvimento, traça uma perspectiva alternativa, mas coincidente, do desenvolvimento histórico da Educação para o Desenvolvimento, sugerindo, cinco fases ou gerações. Baseando-se no modelo original de David Korten²⁰ (1987), que identifica três gerações de trabalho das ONGD, Mesa considerou, para esta análise, fatores externos que influenciaram o entendimento de desenvolvimento, nomeadamente o contexto internacional e os problemas estruturais de cada época (perceção de desenvolvimento, subdesenvolvimento e outras questões de natureza social). Ponderou, ainda, o fator institucional, expresso nos modos e modelos de atuação dos diferentes atores sociais, bem como as funções e papéis a desempenhar. Em suma, na apreciação de elementos externos e institucionais, Manuela Mesa procurou que estes aspetos respondessem a questões como: problemas e soluções desenhadas para o trabalho educativo; estratégias de ação e formas de trabalho/intervenção; atores e áreas de ação e relação estabelecida entre as fases de desenvolvimento enunciada e as estratégias e áreas de intervenção na Cooperação para o Desenvolvimento no contexto internacional. A investigadora alerta ainda que a sua perspectiva, ainda que obedecendo a uma evolução natural baseada na história, não deve ser lida como um modelo linear, mas antes complementar e passível a retrocessos e avanços.

Como é possível verificar no Quadro 1, a primeira geração, denominada a «Abordagem da Caridade e da Assistência», data das décadas de 40 e 50 e dá conta das primeiras atividades de cariz social promovidas por ONG. O conceito de Educação para o Desenvolvimento emerge nesta época e é materializado no trabalho realizado por estas entidades, ao ser considerado na definição de métodos de ação e estratégias de intervenção. Neste período, no entanto, o trabalho nesta área era bastante limitado a nível institucional, devido essencialmente às complexas relações Norte-Sul que começam a despontar. Além disso, como aponta Manuela Mesa (2005), as organizações eram de natureza humanitária e religiosa, sendo as suas atividades direcionadas para os conflitos pontuais e emergentes, onde a intervenção, curta e limitada, se circunscrevia à resposta imediata. Em casos de problemas evidenciados por longos períodos de tempo, as organizações promoviam campanhas baseadas no *fundraising* – captação de recursos – como forma de ativar a caridade individual e a generosidade (tendencialmente dirigida aos países do

²⁰ Korten, David (1987) “Third Generation NGO Strategies: A Key to People-centered Development”. In *World Development*, Vol.15, Supplement. pp.145-159. Disponível em: <http://www.davidkorten.org/sites/files/pdfs/Korten%20Third%20Generation%20NGO%20Strategies.pdf>

Norte, industrializados) a partir de sentimentos de compaixão perante mensagens e imagens de pobreza extrema²¹.

Cronologia	Enfoque	Conceito de ED	Enfoque da ED
40-50	- Caridade; - Assistência.	- Campanhas de sensibilização social: imagens e mensagens de catástrofes e miséria; - Reforço dos estereótipos; - Enfoque paternalista a partir da piedade e compaixão;	- Ações pontuais para ajuda humanitária de emergência; - Campanhas para conseguir fundos.
60	- Modelo desenvolvimentista	- Importância do local; - Ideia de cooperação; - Conhecimento do Sul; - Responsabilidade do Norte sobre o Sul.	- Trabalho imediato das ONGD no terreno; - Enfoque eurocêntrico: passagem de conhecimentos dos países industrializados aos países em desenvolvimento.
Final dos anos 60-70	- Crítica; - Solidária.	- Ênfase nas causas do desenvolvimento/subdesenvolvimento – aprendizagem da interdependência; - Denúncia da ordem internacional injusta e desigual; - Responsabilidade histórica do Norte; - Novo pensamento pedagógico (Paulo Freire; Iván Illich); - Novos atores de ED (centros de investigação, ONGD, associações de solidariedade e organizações internacionais);	- Consciencializar para as causas das desigualdades e assimetria; - Campanhas de informação e sensibilização para conseguir fundos;
80	- Desenvolvimento Humano e Sustentável	- Conhecimento crítico; - Questionamento do eurocentrismo; - Crítica da sociedade de consumo – mudar o Norte; - Trabalho com o Sul; - Surgimento de “Educação para...”: género, paz, ecologia, comércio justo e consumo responsável, racismo e migrações;	- Compreensão da interdependência global; - Criar uma dimensão mais complexa do desenvolvimento a partir da educação: “Educação para...”;
90-?	- Cidadania Global	- Mudança de paradigma: compreensão crítica do processo de globalização; - Cidadania Global; - Justiça social; - Lobbying; - Diversidade cultural e interculturalidade; - Multidimensionalidade da ED;	- Promover a consciência de uma cidadania global; - Fomentar processos de participação e acção; - Reafirmar o vínculo entre desenvolvimento, justiça e equidade.

Quadro 1 - Evolução do conceito de Educação para o Desenvolvimento
Fonte: Adaptado de Manuela Mesa (2005) e Argibay, Celorio e Celorio (1997)

²¹ Neste caso, portanto, a estratégia de intervenção é desenhada pelas organizações e, por isso, à luz dos ideais dos países centrais. : “(...) emphasis on Northern aid as a solution to underdevelopment, ignoring the local processes and efforts, reveals a Eurocentric notion of North-South relations” (Mesa, 2005: 5).

A segunda geração, designada pela investigadora como «Abordagem do Desenvolvimento», coincide com o aparecimento do dito subdesenvolvimento como problema do Terceiro Mundo na década de 60. Surge, pois, um trabalho extensivo de apoio que junta os Estados, as organizações, as ONG e a opinião pública e que faz crescer e desenvolver o conceito. Efetivamente, ao nível económico, com a injeção de capital decorrente do Plano de Marshall e a intenção de (re)construção rápida dos países mais lesados pela II Guerra Mundial, verifica-se um rápido processo de modernização no sistema industrial, com a criação de infraestruturas, e no consumo de massas. Ao mesmo tempo, no contexto político, o desenvolvimento assume uma importância central ao nível da construção nacional e da legitimação de políticas estratégicas direcionadas ao universo nacional e colonial. A perceção de desenvolvimento aqui veiculada renovou o trabalho das ONG, essencialmente no que diz respeito às suas estratégias de intervenção a longo-termo – *advocacy* - e abriu espaço ao aparecimento da Educação para o Desenvolvimento. De facto, esta transformação constatou-se a partir da redação de relatórios de atividade, do esforço pelo envolvimento da comunidade no apoio prestado e do conhecimento das condições locais (Mesa, 2005). Surge, neste sentido, a ideia de cooperação, entendida a partir da ideia “aid is given to those that wish to help themselves” (Mesa, 2005: 8), substituindo os estereótipos anteriores de ajuda assentes numa perspetiva de dignidade humana dos beneficiários e de importância dos contextos onde decorre a intervenção. A esta abordagem de Educação para o Desenvolvimento subentende-se uma natureza eurocêntrica, sendo os países industrializados detentores de um conhecimento e experiência necessários para o desenvolvimento dos países mais carenciados²²: se por um lado, se aceita a experiência dos países centrais ao nível industrial como exemplo modelar de desenvolvimento, por outro, insiste-se na transmissão desse conhecimento como eficiência do ponto de vista de um crescimento similar. Esta abordagem tem, como lembra a investigadora, uma mensagem implícita de responsabilidade dos países industrializados sobre os ditos países subdesenvolvidos. Com o aval das ONG, a Educação para o Desenvolvimento, enquanto estratégica, assume-se a partir de mais e melhores projetos de *fundraising* levados para o contexto de ajuda.

A terceira geração, nomeada como «Abordagem de Educação para o Desenvolvimento crítica e solidária», nasce no final da década de 60 com a aceleração do processo de descolonização de grande parte dos países centrais e com o crescimento do ativismo

²² Estas mensagens de superioridade económica e tecnológica dos países industrializados face à situação dos países ditos subdesenvolvidos revêm-se nestas ideias: “ (...) in poor countries there is a lot of ignorance and backwardness, they must be given education so that they can evolve”, “if you give them a fish, they will eat for a day. If you give them a fishing rod, they will eat everyday”; “We must get beyond aid and speak about development cooperation”(Mesa, 2005: 8).

internacional. A par destes acontecimentos, a Guerra do Vietnam e a Revolução dos Estudantes em 1968 criaram um clima social e intelectual de evidente tumulto, surgindo novos movimentos sociais de liberalização e conscientização política. Fomentando a crítica à Teoria da Dependência, até aqui experienciada, surge, como explicado antes, um novo paradigma de Dependência decorrente do CEPAL²³ e do desenvolvimento do Terceiro Mundo – a partir da nova definição de “centro” e de “periferia” (Cendrero, 2008). De acordo com esta abordagem, os países da periferia, ou subdesenvolvidos, passaram a estar subordinados à ajuda dos mais ricos e às suas políticas rígidas de apoio pontual e escasso. A terceira geração marca igualmente uma redefinição do conceito de Educação para o Desenvolvimento, resultado de uma definição académica e científica mais profunda, crítica e inovadora no que diz respeito à sua posição conceptual e metodológica no campo educacional, baseada nomeadamente na perspectiva de Paulo Freire. Surgem, neste sentido, novos atores com um impacto crucial na mudança verificada, como centros de investigação, organizações internacionais e ONG com um sentido mais interventivo, renovando o conceito para uma noção mais diversificada, complexa e crítica. A nível nacional, surgem também ações mais direcionadas e contextualizadas, notando-se uma atenção e reflexão predominantemente críticas e emancipatórias do ponto de vista social e pedagógico²⁴.

A quarta geração, conhecida como «Educação para o Desenvolvimento Humano e Sustentável», data da década de 1980 e é marcada pelo domínio de um sistema bipolar e de lógica conflituosa. Uma nova ordem mundial, expressa pela instabilidade e turbulência de transformações políticas e económicas (fruto de diferentes ordens e perspectivas multidisciplinares – crise económica, conflitos armados, afirmação da democracia e dos direitos humanos, fluxos de migração, tensões ambientais e problemas de género), surge e altera conceptual, organizacional e metodologicamente o modo de trabalho da Educação para o Desenvolvimento. A investigadora faz uma extensa explicitação da importância e impacto da Educação para o Desenvolvimento nas várias dimensões explicitadas, mas, em suma, procura-se um entendimento mais eficaz da independência global e das estruturas de conexão entre o Norte e o Sul e uma preocupação evidente do desenvolvimento sustentável ao nível ambiental, político, social, cultural e cívico. A diversificação da agenda da ED, aceite como missão de trabalho dos atores nesta área, justifica-se pela importância do Sul e do Norte como iguais e pela defesa, mais do que o desenvolvimento e emergência de projetos de ajuda em situações de conflito ou desastre, de uma procura de desenvolvimento global que considere a necessidade de alterações estruturais de atuação.

²³ Comissão Económica para a América Latina e Caribe. É uma das cinco comissões regionais da ONU e tem como finalidade o estudo e promoção de políticas para o desenvolvimento da sua região, particularmente através da cooperação entre os seus países e o resto do mundo.

²⁴ Uma das iniciativas mais importantes neste período foi a “Recommendation on education for international understanding, cooperation and peace, and education related to human rights and fundamental freedoms”, promulgada pela UNESCO em novembro de 1974.

Finalmente, a quinta geração, denominada «Educação para a Cidadania Global», chama a atenção, nos anos 1990, para o facto do desenvolvimento da crise não ser exclusivamente um problema dos países de Terceiro Mundo. De acordo com Manuela Mesa (2005), a expansão da crise justifica-se, por um lado, pela falha dos regimes ocidentais e, por outro, pela perceção que esta é uma crise com origem e consequências globais, tornando os estereótipos de primeiro ou terceiro mundo obsoletos com o final da Guerra Fria (Lemaresquier 1987 *apud* Mesa, 2005: 15). Um dos reptos mais importantes para o desenvolvimento, tanto nos países do Norte como do Sul, é o processo de globalização que exige, por um lado, a criação de novas formas de trabalho governamental a nível global – promovido pelo regime estatal e pelas instâncias governamentais ou não-governamentais - e, por outro, permitir um sistema democrático de participação dos cidadãos comuns na vida social e política. Ora, é neste sentido que se inscreve a Educação para o Desenvolvimento enquanto “global citizenship education” (Godwin 1997: 15 *apud* Mesa, 2005: 17). Este novo sentido traz à dinâmica educativa diversos desafios: se por um lado se reformula o conteúdo, criando um entendimento crítico do fenómeno da globalização, por outro, fortalece-se a conexão entre desenvolvimento, justiça e equidade. No que às ONG diz respeito, de acordo com os novos movimentos sociais que abrem portas à sociedade civil de participar nas redes internacionais, dinamiza-se o sentido de “cidadania global” a partir da definição de orientações de participação cívica. Enfim, a Educação para o Desenvolvimento assume-se enquanto “global education in the face of globalization” (Garbutcheon et al 1997: 26 *apud* Mesa, 2005: 17).

2. Diferentes abordagens ao conceito de ED

Para a compreensão clara do conceito de ED e para a elucidação daquilo que foi sendo trabalhado desta intervenção, são apresentadas algumas definições desta noção. Assume-se a complexidade desta tarefa, ao mesmo tempo que se entende ser uma tarefa inacabada, dado o constante trabalho realizado na área e aperfeiçoamento de definições antes apresentadas, uma vez que a ED procura responder às necessidades do tempo e dos diferentes contextos. Contudo, são consideradas algumas definições²⁵, de acordo com a sua validade institucional e científica. Estes são, por isso, os critérios para a ordenação das definições que se seguem²⁶.

“A Educação Global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um

²⁵ Os sublinhados presentes nas definições apresentadas foram realizados pela autora, no sentido de salientar trechos mais importantes para a discussão concetual.

²⁶ A ordem cronológica poderia ser também critério para a apresentação das definições, mas a prática e orientação política da ED podem antever a concetualização do conceito e, por isso, crê-se ser mais plausível o critério institucional e científico.

mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos.”
(Declaração de Maastricht sobre a Educação Global, 2002²⁷).

“A educação e a sensibilização para o desenvolvimento contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através de abordagens e atividades educativas e de sensibilização da opinião pública baseadas nos valores dos direitos humanos, da responsabilidade social, da igualdade de género e num sentimento de pertença a um só mundo, em ideias e perceções das disparidades entre as condições de vida dos seres humanos e dos esforços necessários para ultrapassar essas disparidades, bem como na participação em ações democráticas que influenciam as situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que afetam a pobreza e o desenvolvimento sustentável (...). Têm por objetivo permitir que todos os cidadãos da Europa disponham em permanência de **oportunidades de sensibilização e de compreensão dos problemas relacionados com o desenvolvimento global, bem como da sua pertinência local e pessoal**, e possam exercer os seus direitos e assumir as suas **responsabilidades enquanto cidadãos de um mundo interdependente e em mutação**, influenciando a evolução para um mundo justo e sustentável” (O Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização, 2006).

“A Educação para o Desenvolvimento constitui um processo educativo constante que favorece as inter-relações sociais, culturais, políticas e económicas entre o Norte e o Sul, e que **promove valores e atitudes de solidariedade e justiça que devem caracterizar uma cidadania global responsável**. Consiste, em si mesma, num **processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar** a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. Trata-se de um instrumento fundamental para a criação de uma base de entendimento e de apoio junto da opinião pública mundial, e também da portuguesa, para as questões da cooperação para o desenvolvimento. Embora a ED não se restrinja à educação formal, é importante que esta seja incorporada progressivamente nos *curricula* escolares, à semelhança do que acontece com outros países europeus, para que a educação formal reflita e contribua para a criação de cidadãos atentos, exigentes e participativos na vida e na solidariedade globais. A coordenação com o Ministério da Educação nesta matéria é

²⁷ Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf

fundamental. Por outro lado, as temáticas de ED não se confinam só a matérias de carácter internacional, antes potenciam soluções e respostas para questões transversais da nossa sociedade, como sejam a do respeito pela multiculturalidade; as questões da imigração e da inclusão social; a luta contra a pobreza; as campanhas de educação para a saúde e as de sensibilização ambiental; a questão da responsabilidade social empresarial, do consumo sustentável e do comércio justo; e a responsabilidade social dos *media*” (MNE, «Uma Visão Estratégia para a Cooperação Portuguesa²⁸», 2006: 45-46).

“A Educação para o Desenvolvimento é um processo dinâmico, interativo e participativo que visa: a formação integral das pessoas; a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais num contexto de interdependência; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. (...) **A singularidade da Educação para o Desenvolvimento é a sua vinculação ao Sul** e, por isso, o que a distingue de outras “Educações para...” é o ter sempre em conta os discursos e as propostas que são feitos sobre e pelo Sul” (Plataforma Portuguesa das ONGD²⁹, 2002).

Estas definições, embora abrangendo diferentes noções e sendo resultado de contextos institucionais diversos, têm em comum o entendimento da ED como ferramenta de combate à exclusão, a injustiça e as desigualdades globais. Desta forma, são identificadas pela ENED (2009) três dimensões deste conceito: sensibilizadora, consciencializadora e influenciadora. A primeira inscreve a ED num cenário de sensibilização, na medida em que a informação fornecida é questionada e refletida junto dos indivíduos, fomentando a mudança social. Depois, a dimensão da consciencialização procura formar e mobilizar os sujeitos para atuar e participar de forma responsável e estratégica em dinâmicas sociais. Finalmente, a dimensão política pretende a ativação cívica dos cidadãos na sugestão de medidas inovadoras ao nível estatal, empresarial e social para a promoção do bem-estar ao nível local e global.

Assume-se, pois, a Educação para o Desenvolvimento como um processo de aprendizagem:

²⁸ Disponível em: http://ns1.ipad.mne.gov.pt/images/stories/Publicacoes/Visao_Estrategica_editado.pdf

²⁹ Disponível em: <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/areasactuacao/area.aspx?id=1431>

“ (...) não só sensibilização, mas também, **reflexão, formação e ação** – ou seja a **dimensão educativa é central** e não acessória. Este processo de aprendizagem tem como base determinados valores e compromete-se com a formação integral das pessoas. É ainda um **processo de autorreflexividade**, que leva ao questionamento não só sobre os outros, mas também sobre nós próprios. Esta abordagem pedagógica, a formação com base em valores e a autorreflexividade são aspetos que a ED comunga com as outras “educações para”» (ENED - Despacho n.º 25931/2009³⁰: 48396)³¹.

Enquanto processo de aprendizagem, contínuo e de autorreflexão, destaca-se uma agenda específica e um enquadramento próprio que advém das noções de cooperação para o desenvolvimento. Primeiramente, o seu conteúdo particular resulta da centralidade e importância dadas às noções de Norte e Sul³², ou Centro e Periferia enquanto partes integrantes de um processo sistémico e não como lugares estáticos e isolados. De seguida, subentende-se a preocupação em conhecer as causas estruturais e a origem dos problemas locais e globais, reiterando a possibilidade de as evitar e prevenir.

De acordo com esta perspetiva, admite-se o princípio da ED, sabendo que as estratégias teóricas e práticas balizam-se na transformação social e na ativação da cidadania global:

“A ED é um tipo de **aprendizagem emancipatório e dialógico baseado numa pedagogia de humanismo crítico**. Uma das suas assunções básicas (...) é a de que os grandes problemas da pobreza, exclusão, dominação, subjugação (...) desigualdades sociais (...) não podem ser resolvidos através das abordagens dominantes tradicionais na educação uma vez que estas sofrem de um viés urbano, elitista e corporativista” (Kumar, 2008: 41 *apud* ENED - Despacho n.º 25931/2009: 48398)

O sentido assumido nesta definição eleva o princípio de ação da ED, na medida em que lhe atribui um sentido emancipatório e dialógico no princípio da transformação social a partir da justiça e equidade social. Neste sentido, pois, pretende-se que a ação aqui veiculada combata e previna problemas de desigualdade e injustiças ao nível local e ao nível global. Importa, ainda,

³⁰ Despacho n.º 25931/2009. Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento, pp. 48391- 48402.

³¹ Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=124>

³² As designações Norte-Sul pretendem espelhar as relações de assimetria de riqueza e poder num universo global, sem por isso apontar as ideias de riqueza e pobreza, e por isso de desenvolvimento e subdesenvolvimento, a coordenadas geográficas específicas. Reconhece-se, na segunda metade da década de 70, que há “Norte” no Sul e “Sul” no Norte, pondo-se em causa a visão simplista de Norte e Sul e tornando mais clara a ideia de “interdependência” - havia problemas graves de desenvolvimento no Sul como no Norte [surgiram os conceitos de “falso desenvolvimento” (ou “mau desenvolvimento”) e de “desenvolvimento autossustentado”] (ENED, 2009; Pereira, 2003).

saber que o princípio aqui exposto tem por base a solidariedade, a cooperação e coresponsabilidade das ações e das consequências diretas e indiretas do trabalho na área. Estes valores são cruciais na constituição de um modelo de ação sob o princípio dialógico e emancipatório e, de acordo com a ENED (2009), e na formação de uma cidadania participativa e reflexiva de mudança. Enfim, esta participação, enquanto instrumento de capacitação cívica, assegura o pluralismo e a autonomia da postura teórica e da intervenção no contexto e estrutura o conhecimento e a experiência nesta área a partir da coerência de valores e atitudes. Nesta construção contínua, os conteúdos balizados resultam da dinamização dos conceitos e das práticas de desenvolvimento e estes devem estar de acordo com o princípio acima indicado – a transformação social no sentido da justiça e equidade social (CIDAC, 2004).

Ainda neste sentido, a definição de Educação para o Desenvolvimento promulgada no Fórum de Educação para o Desenvolvimento (2004), promovido pelo CIDAC, é pertinente e inovadora, uma vez que acrescenta às noções antes apresentadas a ideia de desenvolvimento sustentável a partir do envolvimento e participação consciente dos indivíduos:

“A Educação para o Desenvolvimento é um **processo e aprendizagem ativa, fundado nos valores de solidariedade, igualdade, inclusão e cooperação**. Permite que as pessoas passem de um estado de sensibilização das prioridades de desenvolvimento internacional e de desenvolvimento humano sustentável para a compreensão das causas e efeitos das questões globais apelando a um envolvimento pessoal e ação informada. A ED promove a **plena participação dos cidadãos** de todo o mundo na erradicação da pobreza e na luta contra a exclusão. Procura **exercer influência sobre as políticas nacionais e internacionais** de modo a torná-las mais justas e sustentáveis do ponto de vista económico, social, ambiental ou em assuntos de direitos humanos” (Fórum de Educação para o Desenvolvimento, 2004 *apud* Costa, 2012: 34).

Pela importância crescente que a ED tem assumido no âmbito de estratégias de cooperação internacional, evidencia-se a criação de um European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education. Este mecanismo é responsável pela identificação e descrição de processos e iniciativas tomadas no contexto europeu³³, de forma a caracterizar os modelos de pensamento teórico e os modos de intervenção nesta área. Neste sentido, Johannes Krause (2010) constrói uma tipologia de análise da ED nos países ocidentais, tendo por base as definições e práticas tomadas por diversos autores. Define então quatro tipos com focos

³³ “It is part of the ongoing process and efforts by the European community of stakeholders in Global/Development Education to discuss and shape common perspectives, concepts, standards and co-ordinated policies in their area of engagement. (...) The report is based on the analysis of various sources of information on Development Education (DE) practices in Europe” (Krause, 2010: 3).

diversos, reiterando que estes não são formas normativas de pensamento conceptual ideal-tipo, mas antes modos de entender a realidade da ED a partir das políticas de ação e das suas práticas, distinguindo entre eles uma abordagem não reconhecida pela Comunidade Europeia³⁴ e três legitimadas pelo autor:

1) ED como Relações Públicas para a ajuda ao desenvolvimento. São apresentadas comunicações que procuram promover, captar recursos e informar os indivíduos. Seguidamente, o investigador apresenta três tipos de ED. A ED como consciencialização é entendida como a transmissão de informação cognitiva com o propósito do alerta e da sensibilização dos indivíduos para assuntos predominantemente trabalhados na área. Esta tipologia assenta numa abordagem *top-down* (Krause, 2010: 7), assumindo que a informação é configurada por instâncias de poder e depois ministrada para baixo, isto é, para o público e/ou atores de intervenção. Denota-se uma relação assimétrica no acesso e uso da informação enquanto forma de consciencialização para a ED.

2) Educação para o Desenvolvimento como Educação Global é apresentada a partir da participação ativa e consciente dos indivíduos nas iniciativas de ajuda para o desenvolvimento, procurando-se que este envolvimento estimule a solidariedade, a compreensão e a reflexão crítica dos cidadãos. Ao mesmo tempo, o entendimento da educação global procura mudar atitudes e comportamentos a promover a participação e coresponsabilização dos problemas e conflitos, revogando a *advocacy*³⁵ como mandamento para a sustentabilidade da equidade e justiça social numa escala global.

3) ED é indicada como “promotora de aptidões de vida” (*idem*) a partir da partilha entre a vida pessoal e a vida local, ao nível económico, político, social e cultural, a questões globais. Ora, a partir da participação consciente, da compreensão e da reflexão crítica, os indivíduos corporizam este processo de aprendizagem a partir de competências de escolha e decisão em dinâmicas de mudança social. À escala local ou global, a ED procura a dinâmica formada e consciente para um envolvimento e para um compromisso no propósito de intervenção. Além desta proposta que nos dá a conhecer a tipologia de ação e intervenção da ED numa escala global, entende-se que ela é indubitavelmente fruto de um questionamento sistemático do seu próprio desenvolvimento, ora ao nível teórico, ora ao nível prático, particularmente ao que à definição conceptual dos seus conceitos, formulação de políticas, estratégias e modos de ação diz respeito (*ibidem*).

³⁴ “For the avoidance of doubt, Development Education and Awareness Raising are not concerned with activities that promote or encourage public support for development efforts per se or for specific organisations or institutions. They are not concerned with charity, organisational publicity or public relations exercises” (European DE Consensus, paragraph 23 *apud* Krause, 2010: 7).

³⁵ A *advocacy* é capacidade de um dado grupo desenvolver atividades de pressão político-social, no longo prazo, motivadas e estimuladas por uma determinada causa (CIDAC, 2000).

Na ENED (2009) expressa-se a partilha da ED com uma ideia inovadora de «educações para...»³⁶, com um propósito comum de transformação social e de valores ao nível individual e coletivo. Claramente, a ED, enquanto temática mais abrangente e complexa, proporciona e apoia o desenvolvimento de diversas «educações para...», com temáticas transversais e distintas para áreas de estudo paralelas e com intenções diferenciadas de acordo com o seu objeto. Neste sentido, a ED pode ser vista como um chapéu de todas as outras “educações para...”, uma vez que é o ponto de partida para a construção de novas ideias que subjazem a noção principal deste conceito. A diferenciação dos temas pode implicar uma importância desigual no peso e importância que cada assunto tem nas iniciativas que se realizam. Não obstante, e ainda que privilegiando diferentes áreas, este propósito de «educação para...», passível a um desenvolvimento no contexto formal, não-formal e informal, tem em comum a participação, a construção partilhada e cooperativa do conhecimento e da experiência e a horizontalidade no acesso. Neste sentido, de igual modo à ED, verificam-se os mesmos princípios concetuais: a solidariedade, a cooperação, a justiça e equidade social, a participação, o diálogo e a coresponsabilização (ENED, 2009).

De acordo com esta perspetiva, e assumindo uma dimensão de interdependência entre os diferentes contextos e níveis de contexto – norte e sul; local e global - entre o tempo passado, presente e futuro, e as conexões que se estabelecem entre os princípios concetuais anteriormente enunciados, a ED é entendida a partir da reflexão e ação do indivíduo perante a realidade que o rodeia. Efetivamente, é no posicionamento e questionamento do mundo que se forma uma atitude educativa e para o desenvolvimento. As propostas teóricas a seguir apresentadas exemplificam claramente as dimensões políticas e éticas subjacentes à ED, na medida em que incitam o sujeito e a sociedade a uma problematização da realidade social, a partir da sua análise, discussão e reflexão. O sentido crítico aqui inscrito aparece enquanto princípio e eixo central de ação/intervenção.

“A educação global é uma perspetiva educativa que decorre da constatação de que os povos contemporâneos vivem e interagem num mundo cada vez mais globalizado. Este facto faz com que seja crucial dar aos aprendentes oportunidades e competências para **refletirem e partilharem os seus próprios pontos de vista e papéis numa sociedade global e interligada**, bem como compreenderem e discutirem as relações complexas entre questões sociais, ecológicas, políticas e económicas que a todos dizem respeito, permitindo-lhes descobrir novas formas de

³⁶ A noção de «educações para...» partilha a transversalidade temática da Educação para o Desenvolvimento e, por isso, a ENED (2009) indica a sua abrangência teórica e empírica: Educação para a Paz, Educação para os Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, Educação Intercultural, Educação para a Igualdade de Género, Educação Global, Educação para a Cidadania Global e Educação para ‘Aprender a viver juntos’.

pensar e de agir. Contudo, a educação global não deverá ser apresentada como uma perspectiva a aceitar universalmente de forma acrítica, pois são bem conhecidos os dilemas, tensões, dúvidas e diferenças de percepção presentes em qualquer processo de educação sempre que se lida com questões globais” (GEGWG – Global Education Guidelines Working Group, 2010: 10).

“O **eixo fundamental da ED é a opinião pública**, da qual todos fazemos parte. O objetivo é torna-la capaz de **refletir e de agir** no sentido de alteração de situações que provocam desequilíbrios e injustiças a nível individual e coletivo. Dela – de setores específicos que a compõem – podem surgir a **perspetiva crítica**, a convicção, a capacidade de reivindicação e os meios (*lobbying e advocacy*) para enfrentar os poderes, a fim de se estabelecer um diálogo implicando a mudança de decisões, sempre que necessário” (Pereira, 2003).

“ (...) **proceso educativo transformador**, comprometido con la defensa y promoción de los derechos humanos de todas las personas, que busca **vias de acción en el âmbito individual, local y global para alcanzar un desarrollo humano**. Pretende fomentar la autonomía de la persona, a través de un **proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo**, que forme en **conocimientos, habilidades y valores**, y que promueva un sentido de pertinência a una comunidade mundial de iguales” (Boni, 2006: 47).

Pela sua abrangência temática e pela ação flexível e multidimensional, outras intervenções similares são por vezes confundidas com as práticas de intervenção da ED, na medida em que são usados modelos metodológicos, de ação e de intervenção semelhantes. As deturpações mais frequentes são ações de cooperação, informações sobre o desenvolvimento, informação institucional, recolhas de fundos e transmissão de mensagens simplistas e eticamente questionáveis (ENED, 2009).

Na sua ação e construção concetual, a ED resulta do trabalho de diversos atores que materializam a ideologia e a intenção prática desta área. São assumidos como atores entidades, grupos informais³⁷ e todos os indivíduos que participam ativamente em iniciativas neste âmbito. Balizando a sua ação a vários níveis – local, nacional, internacional – e com naturezas distintas – governamentais e não-governamentais -, também os seus papéis e funções podem ser diversos. Segundo a definição genérica de ED promulgada pela ENED (2009), os públicos envolvidos nas

³⁷ Os grupos informais são assumidos no documento da ENED como grupos sociais de interação e ação coletiva e a sua iniciativa, cada vez mais ativa, revê-se em movimentos sociais, as redes e os consórcios.

ações, isto é, os seus beneficiários mais diretos, são também atores, uma vez que, ao estarem envolvidos, assumem um papel ativo e responsável na persecução das iniciativas realizadas. Finalmente, distinguem-se os promotores das iniciativas e ações da ED geralmente alocados a entidades e instâncias governamentais e não-governamentais, que concebem, desenham, planeiam e se responsabilizam pelo desenvolvimento e aplicação de intervenções na área, conhecendo o contexto e trabalhando de acordo com as suas especificidades (*idem*).

2.1. Características, princípios e modelos

Depois de um enquadramento histórico e conceitual da noção de Educação para o Desenvolvimento, alegando simultaneamente o panorama ético e ideológico, importa analisar e refletir sobre o conceito de ED. Interessa, primeiramente, situar estas definições na quinta geração apresentada por Manuela Mesa (2005), na medida em que se crê estarem os princípios, orientações e modelos atuais desta prática. Desta forma, corrobora-se a ideia de uma geração que procura a formação de uma cidadania global cosmopolita, uma vez que se introduz à realidade educativa as dimensões de participação, compromisso e compreensão de sistema globalizado (Boni, 2006). Como forma de fundamentar a tese da ED enquanto geração de uma cidadania cosmopolita³⁸, Alejandra Boni apresenta quatro dimensões: ideológica, axiológica, psicológica e pedagógica, representadas no Quadro 2.

Fundamentação ideológica	Fundamentação axiológica	Fundamentação psicológica	Fundamentação pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento humano; - Direitos humanos; - Cidadania global cosmopolita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de valores baseado nos Direitos Humanos; - Dignidade, liberdade e igualdade; - Responsabilidade; - Diálogo e respeito ativo; - Solidariedade; - Justiça e paz. 	<ul style="list-style-type: none"> Teorias socioconstrutivistas do conhecimento; - Teorias do desenvolvimento do juízo moral; - Teorias da aprendizagem significativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação em valores como a construção da personalidade moral; - Educação para a liberdade; - Educação popular; - Educação como prática social crítica.

Quadro 2 – Fundamentação do modelo de ED como Educação para a Cidadania Cosmopolita

Fonte: Boni (2006: 48)

³⁸ A proposta de entender a ED enquanto educação para a cidadania cosmopolita desenvolvida por Alejandra Boni (2006) parte do modelo anteriormente criado por Oxfam, de desenho de um currículo para a cidadania global (1997).

A primeira dimensão assenta numa perspetiva de desenvolvimento à escala humana, a partir da ideia de pertença a uma comunidade mundial de iguais, à qual está subjacente uma noção política. Por sua vez, a segunda dimensão – axiológica – baseia-se na valorização moral dos direitos humanos e, por isso, suporta uma evidente componente ética. A terceira dimensão tem na sua base uma dimensão fortemente marcada pela psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, nomeadamente por uma perspetiva socioconstrutivista. Subentende-se, portanto, à luz das práticas de ED, uma aprendizagem cooperativa e de valorização do processo de aprendizagem, através da ajuda e diálogo. Finalmente, a quarta dimensão – pedagógica - apresentada pelos autores, é aquela que de forma mais completa e aproximada define a noção de ED. Baseada nas propostas educativas de Paulo Freire, da educação popular e da educação enquanto ciência social crítica, entende-se que a ED deve ter, no seu trabalho educativo, um propósito claro para a emancipação do público a quem se dirige. Esta noção justifica-se na conjugação das duas propostas antes enunciadas, na medida em que, ao promover o conhecimento, mas também a ação, se crê que devem ser consideradas “la dimensión de interdependência entre lo local y lo global, entre el pasado, el presente y el futuro, así como las conexiones entre la desigualdade, la justicia, el conflicto, el deterioro ambiental y la participación ciudadana” (*idem*: 47).

Ainda de acordo com esta perspetiva, importa identificar e conhecer as características de ED como forma de melhor compreender este modelo. Tomando como exemplo a Figura 1, as características enunciadas resultam de uma síntese dos trabalhos de ACSUR (1998) e Boni (2006).



Figura 1 - Características do modelo de ED como Educação para a Cidadania Cosmopolita
 Fonte: Boni (2006) e ACSUR (1998)

A ED, segundo este modelo educativo, é caracterizada enquanto prática social crítica³⁹, uma vez que tem subjacente a ideia de que, antes de uma realidade educativa, a ED é uma necessidade social. Esta ideia tem como pretensão responder à necessidade de sensibilizar e mobilizar as pessoas para os problemas coletivos e globais de todos os seres humanos. Esta característica aparece intimamente relacionada com a dimensão de educação socializadora, na medida em que, numa perspetiva de interdependência e globalização, se nota uma preocupação maior pelo desenvolvimento desigual entre os seres humanos. Ao questionar cada indivíduo sobre o impacto dessa desigualdade e injustiça em cada ser humano, a ED deve ser compreendida enquanto instrumento para a formação de indivíduos capazes de entenderem e de se sentirem implicados neste problema, seja local, seja globalmente. Ora, ao entender as consequências perversas do desenvolvimento enquanto problema social e ao sentir-se parte na responsabilização própria e no compromisso sobre o mesmo, desenvolve-se a consciencialização e o sentido de intervenção/ação solidária na vida social (ACSUR, 1998: 18-19). Pretende-se, pois, “formar ciudadanos autónomos, con un espíritu crítico que promueva la valoración ética e ideológica del mundo y una formulación de cómo sería deseable” (Boni, 2006: 47).

Do mesmo modo, a educação transformadora tem na sua base o compromisso e a ação para a promoção de um desenvolvimento humano sustentável, numa lógica local e global. A educação problematizadora também tem como propósito o questionamento dos domínios económico, político, social, cultural e ético relacionados com o próprio desenvolvimento. Por sua vez, a educação integral baseia-se na formação de conhecimentos, atitudes e valores para a construção de uma aprendizagem socioconstrutivistas e com significado social. Esta noção tem subjacente ainda uma prática social participativa e experiencial, através da promoção de uma intervenção democrática. De igual maneira, também a educação global tem na sua génese uma preocupação de origem democrática, uma vez que aspira a interconexões entre espaço – local e global – e tempo – passado, presente e futuro. Finalmente, a educação para os valores, intrinsecamente relacionada com a defesa dos direitos humanos, incorpora e fomenta o respeito e aceitação da diferença, o diálogo e o princípio da alteridade (*idem*: 47-48).

Enfim, ao formar conhecimentos, atitudes e valores, a ED segundo este modelo educativo de cidadania cosmopolita, apresenta três dimensões e ideias-chave (Boni, 2006) que correspondem os conteúdos dos processos de ensino-aprendizagem de ED (Argibay e Celorio, 2005), como é possível conferir no Quadro 3. Enquanto Alejandra Boni (2006) apresenta de forma sintética as dimensões e ideias-chave deste modelo de ED, a partir dos seus conteúdos,

³⁹ De acordo com esta perspetiva, e procurando fomentar a consciência crítica, ACSUR (1998) alerta para o facto de que “no existe crítica sin fundamento”. Esta ideia baseia-se no pressuposto de que para uma atitude crítica perante a realidade social, o indivíduo deve, antes, compreender a dinâmica social que regula o sistema económico, as relações interpessoais e de poder e o conhecimento. Efetivamente, entende-se que o indivíduo deve possuir “un entendimiento suficientemente global como para explicar las interdependencias entre las sociedades que conforman el mundo (el ‘sistema’ mundial capitalista); y suficientemente diferenciador como para explicar el estado de cada sociedad teniendo en cuenta sus peculiaridades históricas, políticas y culturales” (*idem*: 19).

habilidades e valores e atitudes, Argibay e Celorio (2005) propõem três tipos de conteúdos presentes nos processos de ensino-aprendizagem de ED, entendendo-os enquanto teoria e enquanto praxis. Como se verifica no Quadro 3, primeiramente, e correspondendo à proposta da autora, surgem os conceitos e as temáticas – sublinham-se a importância dos temas, base do trabalho em ED. A partir de uma noção clara acerca do desenvolvimento e das suas consequências perversas e de uma exploração dos conceitos mais gerais que intercetam a realidade social – democracia, conflito, direitos humanos, diversidade, justiça, etc. – é possível construir uma estrutura conceitual básica sobre a ED.

De facto, a complexidade temática da ED “inicia a las personas en el conocimiento del desarrollo a partir de un enfoque global, de una visión de sistemas de relaciones (análisis sistémico) que vincula aspectos del desarrollo con enfoques de género, interculturalidad, derechos humanos, medio ambiente, estableciendo nexos entre lo general y lo particular, las coyunturas socio-económicas específicas y globales (...)” (Argibay e Celorio, 2005: 95-6).

Dimensão	Dimensão cognitiva/conceitos e temáticas	Dimensão procedimental/procedimentos	Dimensão atitudinal/valores
Ideias-chave	<ul style="list-style-type: none"> - Justiça social e equidade; - Globalização e interdisciplinaridade; - Cooperação; - Formas de desenvolvimento; - Diversidade e/ou igualdade; - Paz e conflito; - Ajuda ao desenvolvimento; - Direitos humanos; - Meio ambiente; - Cidadania cosmopolita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamento crítico; - Argumentação efetiva; - Cooperação e resolução de conflitos; - Desafios às injustiças e desigualdades; - Lógicas de conhecimento: <ol style="list-style-type: none"> 1. Perceção; 2. Reconhecimento; 3. Racionalização; 4. Explicação; 5. Compromisso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Empatia; - Identidade e autoestima; - Valorização e respeito pela diversidade; - Compromisso com a justiça social e a equidade; - Solidariedade; - Preocupação com o meio ambiente e o compromisso com um desenvolvimento sustentável; - Crença de que as pessoas podem fazer a diferença; - Capacidade autorreguladora.

Quadro 3 - Dimensões e ideias-chave do modelo de ED enquanto Educação para a Cidadania Cosmopolita
 Fonte: Boni (2006: 49-50) e Argibay e Celorio (2005, 95-101). Adaptado

Depois, os procedimentos – que correspondem às habilidades do modelo anterior – têm como propósito identificar e interpretar os conteúdos, de forma a criar estratégias para integrar de forma crítica os novos conhecimentos. Pese embora os conceitos sejam de evidente importância para a aprendizagem em matéria de ED, os procedimentos são as ferramentas e instrumentos que ajudam à interiorização da informação e à construção do próprio conhecimento. As ideias-chave apresentadas antes apresentam uma lógica clara no que diz respeito ao processo de ED, uma vez que vão desde a percepção e reconhecimento do problema/realidade analisada, à sua própria interiorização e interpretação e, finalmente, à intervenção sobre os mesmos⁴⁰.

Finalmente, os valores – que corroboram a última dimensão atitudinal – caracterizam-se por serem sistemas/imagens que orientam e definem a prática e ajudam a interpretar a própria realidade. Através de uma formalização de uma atitude/postura que pode caracterizar-se por ser individual ou social, os valores subjacentes à ED estão profundamente relacionados com as suas características e fundamentação, uma vez que orientam os seus princípios teóricos e de ação. São enunciados valores como a participação, a solidariedade, a justiça social, a ética e a cooperação (*idem*: 101). A este propósito, Argibay, Celorio e Celorio (1997:26) identificam valores e práticas que devem estar na base da ED: autoestima, compreensão, justiça-equidade, participação, solidariedade e cooperação⁴¹.

Na promoção destes valores como forma de contributo para uma mudança social positiva, ora num contexto local, ora num contexto global, Marjorie Drake (2006 *apud* Gouveia, 2008) identifica oito conceitos-base da ED apresentados na Figura 2.

Os oito conceitos-chave aparecem de forma interligada, ainda que, de acordo com a autora Marjorie Drake (2006), o conceito de interdependência, pela sua natureza mais geral, possa assumir a base de todos os outros⁴². Para esta primeira noção, entende-se estar subentendida a compreensão da relação que se estabelece entre as pessoas, os locais e ambientes e as consequências dessa mesma relação, numa escala local e/ou global. Seguidamente, o conceito de Cidadania Global é aqui considerado pela necessidade de formação de cidadãos mais informados e conscientes da realidade social, como forma de responsabilização e mobilização. A diversidade toma parte nesta reflexão, pelo respeito e inclusão da diferença. Depois, o desenvolvimento sustentável aparece também com uma dimensão mais global, no sentido em

⁴⁰ Argibay, Celorio e Celorio (1997) identificam alguns procedimentos básicos para trabalhar nesta área: 1. Formulação de hipóteses; 2. Procura, sistematização e classificação da informação; 3. Análise; 4. Comunicação (1997: 26).

⁴¹ São os mesmos valores que aparecem enquanto princípios da ENED (2009). Acrescentam-se, contudo, a co-responsabilidade e a coerência.

⁴² A escolha desta sequência para a identificação dos conceitos-base não apresenta justificação, mas parece ter uma lógica informativa, no sentido de construção de uma ideia mais clara do que é a ED. Parece ainda incitar, progressivamente, a uma ação, na medida em que, depois de se apresentarem os conceitos mais gerais, se considera uma dimensão ideológica e/ou atitudinal, para, por fim, se considerar a resolução de conflitos enquanto chave para a resolução e promoção de harmonia social.

que incita à necessidade de ajudar a preservar e melhorar a qualidade de vida das gerações futuras.

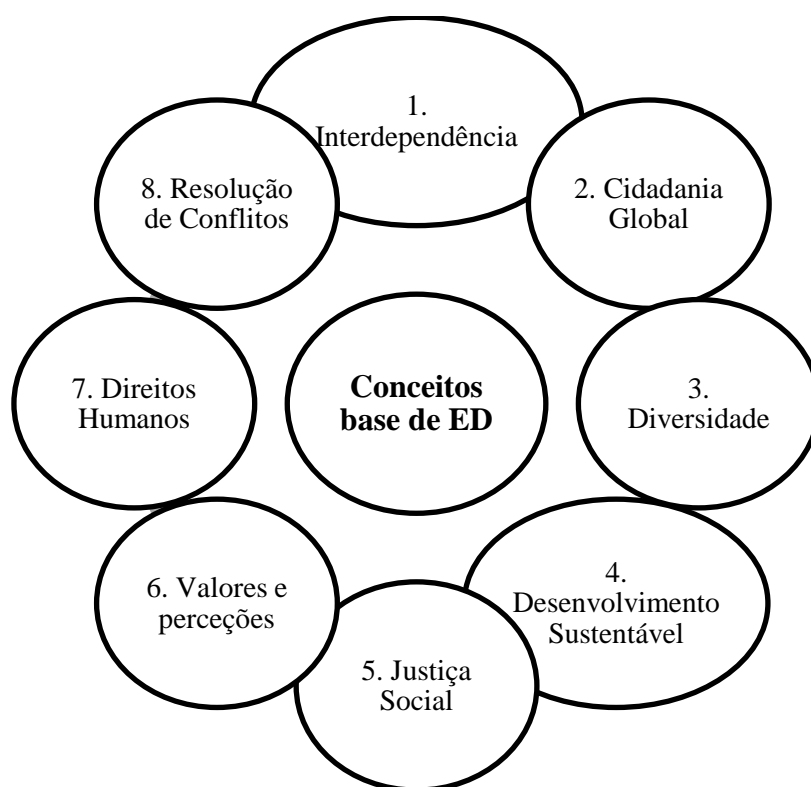


Figura 2 - Conceitos-base de ED
Fonte: Drake (2006) *apud* Gouveia, 2008: 19

De seguida, os conceitos de justiça social e de valores e percepções podem ser lidos conjuntamente, pois fomentam o desenvolvimento de um sentido analítico e crítico do indivíduo, enquanto capacidade de ler e entender a realidade social de uma forma mais informada, consciente e responsável. O conceito-base de direitos humanos traduz a necessidade de conhecimento e compreensão dos direitos humanos enquanto elemento de desenvolvimento sustentável e universal. Finalmente, o conceito-base de resolução de conflitos determina, por um lado, a compreensão da natureza e impacto dos conflitos no desenvolvimento dos indivíduos, e a urgência da sua resolução, para a harmonia e equilíbrio social.

Ainda de acordo com esta perspetiva de ED enquanto compromisso global de educação, numa lógica interrelacionada de princípios, modelos e valores, e com base no trabalho de Gómez-Galán and Sanahuja (1999: 220), Manuela Mesa (2005) apresenta cinco novos fundamentos para a ED, tendo por base a solidariedade⁴³. Primeiramente, privilegia-se a reflexão humanitária, enquanto vontade e compromisso de evitar e prevenir o sofrimento humano para garantia da dignidade individual. O cenário da ação humanitária é

⁴³ Manuela Mesa crê que a ED é também uma forma de educação para a solidariedade, na medida em que reitera o princípio da dimensão internacional. Esta premissa justifica a teoria apresentada pela investigadora acerca das cinco gerações de ED, fruto de diferentes perspetivas e iniciativas políticas e sociais.

predominantemente fruto do trabalho de ONG que consideram no seu trabalho as questões humanitárias e de cariz social. Em seguida, é exposta uma reflexão religiosa como fundamento ético e político, justificado, numa primeira fase, pelas campanhas de fundos e missões católicas e protestantes nos países mais carenciados e, atualmente, pela atividade missionária através do compromisso com a transformação social. Depois, é apresentado o fundamento ético como compromisso com a paz, a justiça e a solidariedade entre as relações Norte-Sul. O compromisso das ONG é veiculado através do respeito pelos direitos humanos e sociais. As motivações políticas e ideológicas, enunciadas pelos mesmos autores, são condições de respeito pelas opções ideológicas tomadas, procurando definir atividades de interesse comum e movimentos que contaiem diferentes frentes políticas. Finalmente, a evolução da noção de desenvolvimento, bem como o estabelecimento da ordem internacional, exerce uma influência decisiva na transformação do discurso da ED segundo o princípio da solidariedade.

Em suma, a ED ajuda a conhecer e reconhecer conceitos centrais para a mudança social, a partir da discussão e reflexão dos seus diferentes modelos, princípios e valores. Ao assumir esta perspetiva, entende-se a ED enquanto prática social crítica, processo educativo global a partir do qual são construídas aprendizagens significativas e transformadoras (Bóni, 2006: 47). Desta forma, pois, a problematização do conceito de ED estrutura três dimensões-base, como antes explorado: cognitiva, procedimental e atitudinal (*idem*: 49). Neste sentido, e a partir da formação de conhecimentos, competências e atitudes/valores, são também apresentadas as dimensões-chave de ED que asseguram a prática em Portugal⁴⁴. Na ENED estão por isso consideradas: a sensibilização, a mobilização e a influência política. A primeira dimensão implica a construção de um quadro concetual e, por isso, de uma tomada de posição sobre o conhecimento construído. A problematização da realidade social, através da auscultação dos problemas, causas e consequências da realidade social, incitam à discussão e reflexão, levando, por sua vez, a uma consciencialização e mobilização dos indivíduos. Esta segunda dimensão considera a transformação social a partir do questionamento do papel e função que cada indivíduo e/ou a sociedade pode assumir na resolução de um determinado conflito social e no encontro de respostas e soluções alternativas. A partir de um quadro de valores desenvolvido à luz desta lógica, incita-se, por um lado, à responsabilização dos sujeitos e, por outro, à sua mobilização. A terceira e última dimensão resulta deste envolvimento cada vez mais ativo e consciente dos sujeitos, na medida em que promove uma ação comum, seja a uma escala local, seja a uma escala global. Esta dimensão tem por base, ao mesmo tempo, uma lógica política, pois questiona as relações de poder e de hegemonia vigentes, procurando que a consciência e

⁴⁴ É possível estabelecer um paralelo entre a perspetiva apresentada por Alejandra Bóni (que parte da proposta de Oxfam, 1997) e a aquela que é apresentada na ENED (2009). A dimensão cognitiva apresentada pela investigadora é semelhante à dimensão de sensibilização, pela partilha de informação e construção de um quadro concetual. A segunda dimensão, procedimental, pode ser comparada às duas dimensões seguintes apresentadas na ENED – mobilização e influência política. Esta analogia reflete a tomada de posição do indivíduo face à realidade social, questionando-a e problematizando-a à luz do seu sistema de valores. Este sentido de ação, comparável ainda com a terceira dimensão – atitudinal – acrescenta uma dimensão de transformação ao processo educativo.

mobilização aconteçam a uma escala maior e com consequências cada vez mais determinantes para a mudança social. Tendo como público as instâncias de poder de decisão centrais a nível político, económico, cultural e social num universo local e global, procura-se que esta introdução no universo político assegure a promoção da equidade e justiça social a partir do *lobbying* ou da *advocacy*.

3. A Educação para o Desenvolvimento em Portugal

A ED acompanhou, como antes descrito, a evolução histórica e política dos conceitos de educação e de desenvolvimento, marcados, sobretudo, pela transformação dos conceitos à luz dos movimentos e retrocessos do mundo económico, político e social. Em Portugal pode verificar-se o mesmo fenómeno, agravado, contudo, pelo longo período de Ditadura e, por isso também, pela experiência colonial que limitou as relações externas portuguesas. Tal como apresenta o CIDAC, estes dois fatores de “censura, repressão e isolamento internacional impediram o normal desenvolvimento da sociedade civil, afastaram e destruíram muito dos atores (individuais e coletivos) mais dinâmicos e reduziram o mundo a um conjunto de territórios sobre os quais o regime detinha o poder político e económico” (CIDAC, 2004: 13). Numa perspetiva de desenvolvimento, e antes da Revolução de 1974, o conhecimento relativo aos países do sul restringia-se à experiência com os países colonizados. À margem do governo, foram sendo organizadas algumas iniciativas, de origem estudantil ou religiosa, que procuravam sensibilizar a sociedade civil para a realidade dos países dominados e para as consequências da guerra que acontecia, de forma a despertar um sentido de reflexão e ação para a paz e justiça social. Pela experiência de atuação e recolha de dados, e pelo apoio político e financeiro, estas iniciativas foram ainda apoiadas por ONG e outros organismos europeus (*idem*).

Por sua vez, o 25 de Abril trouxe a emergência de movimentos sociais, nomeadamente a favor da participação social e da igualdade. No que às ex-colónias diz respeito, os grupos que antes já se vinham a organizar em prol do apoio aos países colonizados, e agora a outros cidadãos oriundos desses países, assumiram uma série de ações de sensibilização e *lobbying* junto do governo português e da sociedade civil, para o reconhecimento do direito à liberdade e independência desses territórios. A década de 70 e o início da década de 80 foram marcados por experiências distintas: por um lado, foram desenvolvidas ações de informação e formação sobre a experiência cultural e sobre a situação política, económica e social das antigas colónias. Estas iniciativas eram dirigidas a voluntários e cooperantes portugueses que tinham interesse em viver nesses países; por outro lado, começaram a surgir e a ganhar cada vez mais espaço na sociedade

“grupos de solidariedade” pela liberdade dos povos dos países antes dominados. Estes grupos⁴⁵ usavam metodologias participativas e definiam o seu trabalho à luz daquilo que hoje se entende por Educação para o Desenvolvimento, ainda que o fizessem sem a reconhecer enquanto tal (*ibidem*).

Na preparação para a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, fundou-se, em Março de 1985, com o aval de treze ONGD, a Plataforma Portuguesa das ONGD⁴⁶. Este grupo tinha como objetivo o contato entre organismos portugueses e atores europeus na área da ED e a facilitação do acesso a oportunidades de financiamento. Efetivamente, e com a entrada de Portugal na CEE, em 1986, e com a organização institucional do trabalho nesta área numa única plataforma, abriu-se uma linha de financiamento para iniciativas de Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento para a responsabilização de ONGD europeias. Esta linha foi criada em 1976, sendo mais tarde designada de B7-6000. Atualmente assume-se como 21.02.03⁴⁷ (*ibidem*).

Ao ter acesso a esta espécie de financiamento e aos círculos de trabalho de ED nos mais diversos grupos europeus, Portugal teve a possibilidade de beneficiar de um leque variado de experiências e conhecimentos na área, passando a participar nos grupos de discussão de políticas europeias e ações de *lobbying*, particularmente através da integração no Comité de Ligação das ONGD Europeias (CLONG), atualmente designado como CONCORD⁴⁸. Mais tarde, já no ano 1996, foi realizada em Lisboa a 2ª reunião (anual) do Fórum de ED do CLONG, reunindo várias instituições nacionais de trabalho nos domínios da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento. Em 1997, foi organizada a primeira edição da “Escola de Verão de ED” a nível europeu, reunindo atores das mais variadas instituições europeias, incluindo portuguesas. Ao mesmo tempo, a Plataforma Portuguesa das ONGD aderiu a algumas

⁴⁵ Ex: Comité Português de Apoio à Frente POLISARIO, Grupo de Solidariedade com a Eritreia, Comissão para os Direitos do Povo Maubere/CDPM, Grupo de Solidariedade com a América Latina/GSAL, Comité Português de Luta contra o Apartheid (CIDAC, 2004: 13)

⁴⁶ A Plataforma Portuguesa das ONGD nasceu em 1985, imediatamente antes da adesão de Portugal à Comunidade Europeia, pela vontade de 13 instituições que trabalhavam na área da cooperação. A Plataforma, associação de âmbito nacional, com personalidade jurídica e sem fins e enquanto organização de um trabalho coletivo, teve como propósito a integração e promoção de iniciativas internacionais, nomeadamente no auxílio aos Países em Desenvolvimento, bem como o fomento do diálogo e colaboração entre diversas entidades, públicas e privadas, e instituições. Ao apoiar e representar as diversas ONGD que a constituem, a plataforma apresenta como missão o contributo para a qualificação da reflexão e intervenção da sociedade civil, no sentido de um mundo mais solidário, justo e equitativo, em três áreas distintas: Cooperação para o Desenvolvimento, da Ajuda Humanitária e de Emergência e da Educação para o Desenvolvimento e Formação. Disponível em <http://www.plataformaongd.pt/plataforma/quemsomos/>.

⁴⁷ A Linha Orçamental 21-02-03 de 1976 (B7-6000 correspondente a um cofinanciamento com ONG) foi criada pela Comissão Europeia para apoiar, de forma direta e sustentável, as iniciativas de ONG europeias nas áreas da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento. Disponível em: <https://infoeuropa.eu/ocid.pt/files/database/000052001-000053000/000052839.pdf>.

⁴⁸ CONCORD (CONfederation for COoperation of Relief and Development NGOs) é a Confederação Europeia de Assistência e Desenvolvimento de ONGD, uma instituição sem fins lucrativos criada em 2003 por ONGD europeias, com o propósito de intervir como interlocutor principal junto das instituições da UE e dos vários grupos de decisão sobre as políticas de desenvolvimento. Atualmente é composta por 27 associações nacionais, 18 redes internacionais e dois membros associados, representando mais de 1800 ONG. Disponível em: <http://www.concordeurope.org/about-us>.

campanhas lançadas pelo CLONG, inserindo nas suas próprias atividades ideias e conclusões deste círculo, a saber: Convenção de Lomé (1997), novo Acordo de Parceria UEACP (1999/2000) e impacto do alargamento sobre as políticas de Cooperação europeia (parte importante do projeto de ED realizado durante a Presidência portuguesa da UE, em 2000). Concretamente, esta ligação europeia trouxe consequências efetivas para o trabalho na área da ED: em 2001, nasceu na Plataforma o primeiro Grupo de Trabalho permanente, dedicado à ED, como forma de assegurar uma dinâmica nacional que respondesse às inquietações e interesses das ONGD portuguesas. Este grupo tem sido responsável por vários encontros de formação, discussão e reflexão, tendo organizado a primeira “Escola Nacional de ED” (com quatro edições) e também a primeira “Escola de Outono de ED”, inspirada no modelo europeu da “Escola de Verão de ED”. O grupo teve ainda um papel importante na preparação e nas iniciativas de *lobbying* para a aprovação da resolução sobre Educação para o Desenvolvimento, pelo Conselho de Ministros do Desenvolvimento da UE. Ao ver aprovado este documento, o grupo português procurou o contacto institucional e a mobilização das autoridades nacionais (nomeadamente o Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Educação e da Juventude) para a emergência da ED e da necessidade do seu reconhecimento⁴⁹ e em 2002, na II “Escola de Outono de ED”, foi elaborada oficialmente uma definição de ED e uma reflexão sobre a necessidade de uma orientação estratégica nacional para o trabalho neste domínio. Em 2003, com a organização da “Escola de Verão” europeia por parte da Plataforma Portuguesa das ONGD, e em colaboração com os promotores do projeto DEEEP⁵⁰, Portugal vê ser reconhecido no seu país espaço e qualidade organizacional e ao nível dos conteúdos, para a ED, ao mesmo tempo que integra vários atores nacionais, particularmente membros do Grupo de Trabalho de ED, nos grupos de discussão do DEEEP (*ibidem*).

Fora do contexto da Plataforma, mas gozando igualmente desta aproximação aos grupos de decisão das políticas de desenvolvimento da UE, este período foi ainda profícuo para o surgimento de novos temas e domínios de intervenção: o papel das mulheres e o seu empoderamento social, a situação económica dos países em vias de desenvolvimento, a luta contra o trabalho infantil e a luta pela paz depois da Guerra Fria, nomeadamente contra a multiplicação de armas (*ibidem*). Ainda, foi difundido o conceito de Comércio Justo, tendo sido inaugurada a primeira loja no ano seguinte. Foram ainda assumidas duas iniciativas: a organização em contexto escolar da “Semana da Educação Global”, inspirada na atividade do

⁴⁹ Até então, o Estado português não havia reconhecido a ED. As iniciativas assumidas neste domínio eram suportadas pelas ONGD, ou esporadicamente pelo Instituto Português da Cooperação (ICP), uma vez que não se verifica cofinanciamento da UE para projetos. Todavia, mais tarde, em 2001, o então presidente do ICP, João Gomes Cravinho, encomendou ao CIDAC um estudo sobre a estratégia de apoio público à ED, por um período de cinco anos (CIDAC, 2006).

⁵⁰ DEEEP é um programa iniciado pelo DARE Fórum, da CONCORD. Cofinanciado pela UE, este programa procura reforçar as capacidades das ONGD, no sentido de sensibilizar, educar e mobilizar a opinião pública europeia para a erradicação da pobreza em todo o mundo e de inclusão social. Disponível em: <http://www.deeep.org/>.

Centro Norte-Sul do Conselho da Europa⁵¹, pela ONGD OIKOS, e o projeto *online* de informação “Fórum DC – Desenvolvimento e Cooperação”, por parte do IMVF e da OIKOS. No seguimento destas iniciativas, em 2002, o CIDAC foi convidado para integrar o GENE⁵², iniciativa do Centro Norte-Sul do Conselho da Europa (com sede em Lisboa). Com esta participação, o CIDAC procurou que o Estado português assumisse igualmente uma posição determinante nesta rede, conseguindo a adesão, em 2004, do ICP. Esta ligação europeia veio transformar a postura nacional face à ED, uma vez que se verificou uma compreensão do conceito, bem como a sua pertinência e importância. Como prova, em 2005, o IPAD (sucessor do ICP), abriu a primeira linha de cofinanciamento a iniciativas de ED por parte das ONGD. No mesmo ano, a ED é determinada uma das áreas prioritárias da política nacional de desenvolvimento e de cooperação, como comprova o documento “Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”, aprovado pelo Conselho de Ministros. Com a identificação da ED como prioridade sectorial, vê-se reforçada a importância de “criar conhecimento e sensibilizar a opinião pública portuguesa para as temáticas da cooperação internacional e para a participação ativa na cidadania global. (...) Constitui um importante fator de formação cívica, [para] (...) participar plenamente na resposta aos desafios globais que se colocam no horizonte” (“Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa”: 28). No mesmo sentido, em 2007, realizaram-se em Lisboa, os Dias Europeus do Desenvolvimento e com a apresentação do “Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e da Sensibilização”, releva-se, mais uma vez, a importância da temática ED e da sua disseminação junto de entidades públicas e privadas, bem como da sociedade civil.

No ano seguinte, o então IPAD, iniciou, em colaboração com outros atores relevantes nesta área, nomeadamente entidades governamentais e organizações não-governamentais, o processo de elaboração da ENED. Contemplando diversas fases e processos diferenciados, é no ano seguinte que é aprovado o documento de orientação da ENED, através do despacho n.º 25931/2009, publicado na edição do Diário da República, II Série, de 26 de novembro, pelo Secretário de Estado dos Negócios e da Cooperação e o Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Neste mesmo documento, foi definida a criação de uma Comissão de Acompanhamento da ENED, constituída pelo atual Camões, IP, pela DGE, pela Plataforma Portuguesa das ONGD e pelo CIDAC.

⁵¹ O Conselho da Europa é a principal organização europeia que trabalha na luta pelos direitos humanos. Incluindo 47 estados-membros, 28 dos quais membros da UE, o conselho promulgou a Convenção Europeia dos Direitos Humanos, um tratado destinado a proteger e promover os direitos humanos, a democracia e o Estado de direito. Disponível em: <http://www.coe.int/aboutCoe/index.asp?page=quisommesnous&l=en>.

⁵² GENE (Global Education Network Europe) é a rede europeia de ministérios, agências e outros organismos nacionais responsáveis pelo apoio, financiamento e elaboração de políticas na área da ED. Foi criado em 2001, inicialmente com seis estruturas nacionais em seis países europeus, o GENE abrange agora vinte países e mais de trinta ministérios, agências e outras entidades nacionais, procurando, através da partilha do trabalho realizado nesta área, uma definição mais clara de ED para o mais fácil reconhecimento e disseminação do conceito. Disponível em: <http://www.gene.eu/about-gene/#Introduction>.

Em abril de 2010, é aprovado o Plano de Ação⁵³ da ENED, através da subscrição de um Protocolo por 14 entidades públicas e organizações da sociedade civil. Em outubro de 2012, o CICL, IP e a DGE assinaram um Protocolo de Colaboração⁵⁴ no sentido de implementar as medidas das ENED no que diz respeito ao 2º objetivo da estratégia, correspondente à educação formal – “Promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis da educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” (ENED, 2009). Ainda em 2012, foi elaborado e publicado o primeiro Relatório de Acompanhamento da ENED⁵⁵, relativo aos anos de 2010 e 2011. Este documento resultou da contribuição de catorze instituições públicas, bem como OSC, subscritoras do Plano de Ação e ainda de trinta ONGD e três ESE, incluindo a ESE-IPVC.

⁵³ Disponível em: http://c1.camoes.cdn.cloudapp.pt/images/cooperacao/plano_acciao_ened.pdf.

⁵⁴ Disponível em: http://c1.camoes.cdn.cloudapp.pt/images/cooperacao/protocolo_ened_camoes_out12.pdf.

⁵⁵ Disponível em: http://c1.camoes.cdn.cloudapp.pt/files/pdf/Relatrio_ENED_2010-2011.pdf.

O espaço e o modo:
Problematização e fundamentação
metodológica

II. O ESPAÇO E O MODO: PROBLEMATIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

“Se não receio o erro, é porque estou sempre disposto a corrigi-lo”

Bento de Jesus Caraça⁵⁶

1. O estágio

A intervenção, enquadrada no contexto do mestrado, complexificou uma reflexão exaustiva nas áreas da educação, do desenvolvimento e da cooperação. A discussão elaborada, ao problematizar diversas etapas de construção de um conhecimento científico, permitiu consolidar procedimentos de investigação aplicados a esta área de estudos e a conhecer e desenvolver novas metodologias de trabalho. Efetivamente, ao constituir-se enquanto problemática central das políticas de desenvolvimento, a intervenção justificou a pertinência científica da temática, ao mesmo tempo que ajudou a um aprofundamento teórico e metodológico na área das ciências sociais e humanas. Aproveitando o caráter flexível desta área de estudos, a problematização dos conceitos de educação e desenvolvimento, enquanto potencial foco da Educação para o Desenvolvimento, exigiu um debate inter e pluridisciplinar teórico, pese embora profundamente prático, sobre a realidade estudada. Assim, a escolha da instituição para a realização do estágio justificou-se pelo trabalho pertinente, constante e significativo do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento, da ESE-IPVC. Pelo papel ativo em ações de *advocacy* – como são exemplos a Campanha Global de Educação e a participação na INEE, e de *lobbying* – trabalho participado com outras entidades não-governamentais como o CICL, IP, a Plataforma Portuguesa das ONGD e o CIDAC, por exemplo -, o GEED tem vindo a afirmar-se efetiva e progressivamente na área da Educação para o Desenvolvimento, particularmente porque é responsável pela capacitação da ESE-IPVC na área de ED e pelo planeamento, monitorização e avaliação da ENED.

Foi celebrado o Protocolo de Estágio, presente no Anexo I, entre todos os intervenientes do processo – Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e a estudante e estagiária. Este documento oficializa a cooperação entre as duas instituições acima enunciadas e determina os principais direitos e deveres dos intervenientes, no sentido do melhor aproveitamento das potencialidades científicas, técnicas e humanas envolvidas no estágio. Além do protocolo, foi construído um Projeto de Estágio, disponível no Anexo II, que ajudou a definir os campos de intervenção, os temas e

⁵⁶ *Conferências e Outros Escritos*, 1978.

problemas do trabalho. Foi ainda determinado o público-alvo, bem como os objetivos e a metodologia de implementação. Este documento foi uma peça fundamental enquanto instrumento de orientação do trabalho de estágio, ainda que tenha sido sujeito a diversas modificações, fruto das necessidades/interesses dos diferentes contextos e situações que foram surgindo.

1.1.Caracterização da instituição⁵⁷

A Escola Superior de Educação de Viana do Castelo é uma unidade orgânica do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desde 31 de Julho de 1986, de acordo com promulgação do Decreto – Lei nº513-T/79, de 26 de Dezembro⁵⁸. É uma escola da rede de ensino superior público, dentro do domínio politécnico, orientada para o ensino e formação, investigação, prestação de serviços à comunidade e colaboração com entidades e agências nacionais e internacionais das mais variadas áreas. A sua ação tem como finalidade a formação inicial e pós-graduada de professores, educadores e outros profissionais da área educativa, com preparação específica nos aspetos científico, pedagógico, técnico, profissional e cultural e o intercâmbio de docentes e estudantes com outras instituições públicas ou privadas. Tem ainda como propósito o fomento da investigação e da prestação de serviços à comunidade local e o contributo para a cooperação internacional, nomeadamente com os países de língua oficial portuguesa.

É, pois, neste âmbito, que está integrado o Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) enquanto serviço da ESE-IPVC. Neste contexto, o GEED procura afirmar-se na comunidade académica da ESE-IPVC enquanto espaço de análise e reflexão e avaliação de problemáticas educativas. São por isso pensadas, concebidas e promovidas ações na área da ED. De forma a sistematizar e operacionalizar de forma eficaz as questões da cooperativa educativa, este gabinete tem como missão o apoio à ESE-IPVC na formação de capacidades técnicas e científicas ao nível do Ensino Básico, ao mesmo tempo que apoia outras instituições e parceiros na mesma área.

Os valores que o GEED elege são a cidadania global, a solidariedade, cooperação e interculturalidade. Para a sua persecução, são enumerados objetivos de trabalho como a integração na ESE e no IPVC de problemáticas na área da Educação e Cooperação para o Desenvolvimento, permitindo a investigação e a docência sobre estas questões e a melhoria das práticas pedagógicas. Esta iniciativa promove, num contexto macro, uma preocupação evidente com os processos de cooperação e internacionalização, procurando que sejam reforçadas as relações com os países do Sul no domínio educativo. Procura-se ainda apoiar e promover a

⁵⁷ Cfr. www.esv.ipv.pt

⁵⁸ Disponível em: <http://www.dre.pt/pdf1s%5C1979%5C12%5C29603%5C00600064.pdf>.

implementação de projetos de Educação (numa lógica de voluntariado) e Cooperação para o Desenvolvimento, no sentido de trabalhar a Educação para a Cidadania e Educação Global.

A estratégia de atuação do GEED tem por base um trabalho de parcerias e em rede, nomeadamente ao nível do centro de recursos, na mobilidade em espaço lusófono e na advocacia em ações de Educação para o Desenvolvimento. O estabelecimento destes vínculos permite, por um lado, operacionalizar e melhorar a estratégia interna de intervenção do GEED, ao mesmo tempo que permite trocar experiências e conhecimentos nas áreas de atuação e das práticas de intervenção.

Um exemplo evidente da relevância do trabalho em parcerias e em rede é o Centro de Recursos do GEED, sendo uma das mais importantes ferramentas de divulgação do trabalho realizado. O centro integra a biblioteca da ESE-IPVC e nasceu da recolha de materiais em programas internacionais de Cooperação para o Desenvolvimento. Mais tarde, e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa *Educar sem Fronteiras* e do Instituto Internacional de Planeamento da Educação – UNESCO (IIEP), o depósito do centro foi enriquecido com obras incontornáveis nas áreas do desenvolvimento, educação (formal e não-formal; educação no contexto internacional e manuais escolares) e cooperação (cooperação internacional, voluntariado e cidadania). O centro de recursos contou ainda com o apoio do IPAD, atual CICL, IP, através dos projetos *PASEG II* e *Saber Mais*.

Além de possuir uma rica e vasta coleção de materiais nas suas áreas de atuação, o GEED publicou documentos em diversos formatos que resultaram da sua experiência no desenvolvimento de projetos e na reflexão a partir dos mesmos. Desde 2005, foram publicados boletins informativos no âmbito do programa *Educar Sem Fronteiras*, que reúnem monografias temáticas, testemunhos de cooperação na primeira pessoa e levantamentos de programas e projetos locais, nacionais e internacionais nas áreas da Educação e da Cooperação para o Desenvolvimento. Além destas publicações, foram também editados livros, particularmente de apoio à educação/formação e ao ensino da Língua Portuguesa, e vídeos realizados em Angola e Cabo Verde, com a colaboração da Associação de Produção e Animação Audiovisual – AO NORTE.

O trabalho do GEED direciona-se especificamente para três áreas distintas: i) Educação para o Desenvolvimento: Cidadania e voluntariado; Mobilidade; Advocacia; ii) Cooperação para o Desenvolvimento: Assistência científica e pedagógica; Consultoria a projetos de cooperação; iii) Docência e Investigação: Dissertações, teses e publicações; Docência.

A primeira área é composta por três subáreas que trabalham de forma dependente e com o propósito comum de acumular conhecimento e experiência na área da Educação para o Desenvolvimento. A Cidadania e Voluntariado, primeira subárea, conhece-se pela realização de projetos de voluntariado local e projetos de cooperação, de forma a promover a cooperação e a educação para o desenvolvimento numa perspetiva de cidadania global. Foram sendo, para isso,

desenvolvidas atividades como Curso Livre de Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento, Curso de Formação Específica de Voluntariado para a Cooperação, projetos de voluntariado na área da cooperação em Países de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau) e ainda iniciativas de voluntariado e de Educação para o Desenvolvimento em instituições locais⁵⁹. Estas ações tiveram como público os estudantes do ensino superior e membros da comunidade em geral, tendo como principais áreas de intervenção a educação, desenvolvimento comunitário, direitos humanos, saúde, animação e ambiente. Teve ainda como parceiros e entidades envolvidas em Portugal (Banco de Voluntariado da Câmara Municipal de Viana do Castelo), Angola (ADRA), Cabo Verde (Municípios de Santa Cruz e Paul) e Guiné-Bissau (DIVUTEC e FNUAP).

De seguida, a dimensão da Mobilidade, segunda na área da Educação para o Desenvolvimento, constituiu-se a partir da implementação e promoção de ações de mobilidade de estudantes (no âmbito dos cursos de Desporto e Lazer, Educação de Infância, Educação Física, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Enfermagem Veterinária e Engenharia Agronómica em Cabo Verde e Guiné-Bissau) e docentes (projetos de mobilidade em Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde desde 2004) no espaço lusófono⁶⁰. Procurando reforçar e melhorar as relações com os países do Sul, este segmento foi integrado no domínio de internacionalização do Plano Estratégico do IPVC, através da realização de estágios pedagógicos e curriculares em contexto lusófono a partir de uma rede de parcerias locais e institucionais.

Finalmente, a terceira subárea, advocacia, é trabalhada a partir de ações de advocacia para a humanização da globalização e da Educação para Todos, num sentido de redução de pobreza e de desenvolvimento. Esta iniciativa tem por base a Agenda de Educação para Todos, promulgada pela Campanha Global de Educação, com a qual o GEED colabora, a par de outras organizações da sociedade civil, sindicatos do universo educativo, centros escolares e movimentos sociais.

A segunda área de trabalho do GEED é a Cooperação para o Desenvolvimento e é composta por duas subáreas. A primeira, assistência científica e pedagógica, visa uma relação próxima entre os atores sociais – agentes de cooperação – e os contextos de intervenção, permitindo um conhecimento profundo das realidades analisadas. Este vínculo admite, ao mesmo tempo, a criação e/ou melhoria de práticas educativas na área da cooperação e a sustentabilidade da mudança educativa. Neste sentido, destacam-se dois projetos inovadores. O primeiro, designado "Saber Mais - Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola", foi iniciado em 2009 nas províncias de Benguela e do Namibe, em Angola, e tem como beneficiários os estudantes e professores destas regiões. O programa teve como propósito o reforço do Ensino Secundário na República de Angola, procurando capacitar os docentes a

⁵⁹ Estas atividades não aconteceram o ano letivo 2012/2013 por falta de recursos do GEED.

⁶⁰ Também estas atividades ficaram suspensas este ano letivo.

partir da formação pedagógica das suas competências. Teve como atividades centrais a formação inicial e contínua de professores, o desenvolvimento do Centro de Recursos e de atividades extracurriculares. A concretização da iniciativa dependeu do apoio do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) como promotor e do Ministério da Educação de Angola como parceiro. O segundo projeto, “PASEG II – Programa de Apoio ao Sistema da Educação na Guiné-Bissau”, aconteceu nas regiões de Bissau, Bafatá, Bolama, Cacheu e Gabú da Guiné-Bissau e foi iniciado em 2008. Teve como objetivo central o contributo para a qualidade e importância da Educação na Guiné-Bissau no quadro das políticas de desenvolvimento, a partir da promoção do uso da Língua Portuguesa como língua de ensino e conhecimento. Para a concretização deste propósito, procurou-se melhorar a cobertura e qualidade da Educação – nos níveis de Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário – a partir da promoção da qualidade da formação inicial e contínua de professores nas quatro regiões acima mencionadas (integrantes da ESE). Desta forma, instigou-se a promoção da Educação para a Cidadania enquanto componente transversal do desenvolvimento e da educação, através do fortalecimento dos princípios de igualdade de género e direitos humanos, sublinhando a sua importância no contexto de políticas de desenvolvimento nacionais. Neste sentido, ainda, objetivou-se o apoio à implementação de reformas no âmbito da *Educação para Todos – FTE* e do planeamento sectorial da Educação, através da capacitação dos Núcleos de Alfabetização e Pós-Alfabetização e da autonomização dos diretores das escolas nas tomadas de decisão educativas. Este projeto teve, tal como anterior, o IPAD como promotor e o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau como parceiro.

Finalmente, a segunda subárea da Cooperação para o Desenvolvimento, Consultoria a projetos de cooperação, apresenta-se como um evidente desafio pedagógico, científico, cultural e ético para o GEED. Este repto instiga o conhecimento e cruzamento de diferentes conceções teóricas e de práticas de diversas agendas locais, nacionais e internacionais no quadro da cooperação e dos direitos humanos. Também neste domínio, foram desenvolvidos projetos inovadores em três países lusófonos. Em Angola, apresentam-se três programas: 1) o “Projeto Onjoy”, desenvolvimento entre 2008-2010 na província de Benguela, teve como propósito a formação inicial e contínua de docentes do Ensino Básico, tendo como parceiros o CCF (Christian Children's Fund); 2) o projeto “Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)”, ocorreu entre 2005-2008 nas províncias do Bengo, do Cunene, de Luanda, do Huambo, da Huíla e de Malanje, procurou apoiar a criação e implementação das ZIP a partir da formação de professores do Ensino Básico e técnicos da ADRA envolvidos no Programa *Onjila*; 3) o projeto “Aumento das Capacidades Linguísticas dos Professores do Ensino Primário” foi desenvolvido na província do Zaire entre 2006-2008 e teve como objetivo a formação pedagógica dos formadores e supervisores do projeto, a partir da avaliação das atividades realizadas, dos

instrumentos de monitorização e avaliação das aprendizagens e da elaboração de um documento de apoio à formação de docentes dos Ensino Básico. Este projeto teve como parceiros o Ministério da Educação de Angola e a organização *Save the Children*. Em Cabo Verde foram igualmente desenvolvidos dois projetos: 1) o “Projeto Escola Feliz II” na Ilha de Santiago entre 2007-2009 teve como finalidade a formação dos quadros de decisão escolares e apoio à implementação e operacionalização do centro de recursos; teve como parceiros a Delegação de Educação de Santa Catarina e a CIC (Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura); 2) o projeto “*Continuar a Ser Criança*” aconteceu também na Ilha de Santiago entre 2006-2009 e teve como propósito a formação de professores, tendo como parceiro a Escola de Formação de Professores do Mindelo. Por fim, em Timor-Leste foi também desenvolvido um projeto - “Formação de Formadores Nacionais e Regionais do Ensino Primário”. Esta iniciativa aconteceu em Díli, Baucau e Aileu entre 2008-2009 e teve como objetivo a formação e monitorização da mesma a formadores do Ensino Primário nas áreas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Estudo do Meio e no âmbito das Escolas Amigas da Criança e dos Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência, Crises Crónicas e Reconstrução. Foi ainda preparado um manual de apoio aos professores. Este projeto teve como parceiros o Ministério da Educação de Timor-Leste e a UNICEF Timor-Leste.

Por fim, o trabalho do GEED direciona-se para a área da Docência e Investigação, fomentado pela institucionalização das ações desenvolvidas na área da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento na ESE e no IPVC. As propostas são construídas em cursos e módulos e/ou disciplinas nas áreas de trabalho. Os cursos livres foram particulares nesta área, na medida em que desafiaram uma análise e reflexão das problemáticas da educação, cooperação e desenvolvimento, instigando a um posicionamento sobre as questões da cidadania, da globalização e da participação social a partir da formação e da discussão dos temas. Estes cursos permitiram a formação e a preparação de agentes sociais para a construção de projetos de voluntariado local e internacional. Desde 2008, foram concebidos Cursos Livres no âmbito dos Projetos de Voluntariado para a Cooperação que variam entre Curso de Formação Geral para o Voluntariado, Curso de Formação Específica de Voluntariado para a Cooperação e Curso Livre - Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento⁶¹.

Especificamente no que à docência diz respeito, o GEED integra e participa de forma ativa na lecionação de algumas disciplinas e/ou módulos nas áreas da Cooperação e Educação para o Desenvolvimento, tanto ao nível da licenciatura como de mestrado. Ao mesmo tempo, apoio e incentiva a implementação de projetos, fazendo a sua monitorização/gestão e avaliação. No primeiro ciclo do Ensino Superior, o apoio é feito nas unidades curriculares de *Iniciação à Prática Profissional II* (turmas do 2ºano) no curso de Educação Básica, com o tema

⁶¹ Este ano letivo apenas foi dinamizado o V Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento” e uma formação específica designada “Educação para...”.

Metodologia e Análise de Projetos, e na unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional III* (turmas do 3ºano). Ao nível do mestrado, a intervenção do GEED acontece nos cursos de Gestão Artística e Cultural, na unidade curricular de *Artes e Cooperação Internacional*, e de Promoção e Educação para a Saúde, na disciplina *Educação para a Cidadania*.

Finalmente, o trabalho do GEED estende-se também ao apoio na elaboração de dissertações de mestrado e de doutoramento no domínio do desenvolvimento e dos sistemas educativos. A partir de programas de mobilidades, em parceria com universidade cabo-verdianas, vários estudantes dos PALOP foram desenvolvendo os seus trabalhos na ESE, que lhes oferecia condições para realizarem cá parte dos seus estudos.

1.2. Identificação e justificação dos objetivos do estágio

A investigação/intervenção realizada ao longo do estágio teve como principal propósito a compreensão da dimensão teórica e prática, bem como das linhas estratégicas orientadoras, do conceito de ED. Estas noções importam a este estudo, na medida em que se encontram intrinsecamente relacionadas com a definição do próprio conceito e da determinação do seu papel e lugar num determinado espaço e tempo. Desta forma, foi delineado um objetivo geral de investigação, que orienta a planificação e a reflexão da intervenção. Foram depois concebidos objetivos específicos que demarcam com mais exatidão as propostas de ação e que seguem a orientação do objetivo basilar. Define-se, pois, como objetivo geral o aprofundamento da análise da Educação para o Desenvolvimento enquanto compromisso de educação para a Cidadania global a partir da clarificação do conceito e de perceções de diferentes atores em diferentes contextos educativos.

Tal como mencionado anteriormente, os objetivos específicos definidos para este projeto estruturam a planificação idealizada e determinam as diversas atividades pensadas, em relação imediata com o objetivo geral, como mostra o Quadro 4.

Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Atividades realizadas
Aprofundar a análise da Educação para o Desenvolvimento enquanto compromisso de educação para a cidadania global a partir da clarificação do conceito e de percepções de diferentes atores em diferentes contextos educativos	1. Analisar as diferentes abordagens ao conceito de Educação para o Desenvolvimento;	1. Acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvido ao nível da ENED: 1.1. Dinamização do Centro de Recursos ESE em ED
	2. Acompanhar e apoiar atividades de Educação para o Desenvolvimento no GEED;	2. Apoio e desenvolvimento do departamento de comunicação do GEED;
	3. Comparar percepções e práticas de Educação para o Desenvolvimento nos contextos educativos formal e não-formal;	3. Participação e frequência de diversos cursos formativos: 3.1. Desenvolvimento de projeto de investigação – Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”;
	4. Reconhecer contributos e desafios de Educação para o Desenvolvimento em diferentes contextos educativos e formativos.	4. Acompanhamento de uma turma de 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na unidade curricular de IPP3: 4.1. Desenvolvimento de projeto de investigação a partir do acompanhamento de um par de estudantes da unidade curricular de IPP3.

Quadro 4 - Definição de objetivos geral e específicos e das atividades realizadas

1.2.1. Atividades realizadas: descrição das tarefas

As atividades desta investigação/intervenção foram definidas e realizadas a partir da determinação anterior do objetivo geral, bem como dos objetivos específicos. Concretamente, cada uma das atividades, dentro de cada um dos grandes tópicos, corresponde a uma diferente etapa deste processo, como veremos adiante, na terceira e quartas partes deste trabalho. Como se verifica na Quadro 5, foram então definidas, a partir dos objetivos específicos, as seguintes atividades e respetivas tarefas:

Objetivos específicos	Atividades realizadas	Tarefas
<p>1. Analisar as diferentes abordagens ao conceito de Educação para o Desenvolvimento ;</p> <p>2. Acompanhar e apoiar atividades de Educação para o Desenvolvimento no GEED;</p> <p>3. Comparar percepções e práticas de Educação para o Desenvolvimento nos contextos educativos formal e não-formal;</p> <p>4. Reconhecer contributos e desafios de Educação para o Desenvolvimento em diferentes contextos educativos e formativos.</p>	<p>1. Acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvimento ao nível da ENED;</p>	<p>- Tratamento e análise de dados recolhidos e apoio na redação da Planificação de Atividades de ED de 2013, a partir da identificação das mesmas por parte das entidades subscritoras do Plano de Ação, Comissão de Acompanhamento da ENED e ONGD e no Relatório de Atividades de 2012, a partir do contributo das entidades subscritoras do Plano de Ação, Escolas Superiores de Educação e ONGD;</p> <p>- Participação no encontro com o GENE, aquando da visita a Portugal para o processo de <i>peer-review</i>;</p> <p><u>1.1. Dinamização do Centro de Recursos ESE em ED:</u></p> <p>- Seleção de obras para aquisição;</p> <p>- Apoio na catalogação de livros em matéria de ED;</p> <p>- Fichas de leitura sobre obras selecionadas e pertinentes em matéria de ED;</p>
	<p>2. Apoio e desenvolvimento do departamento de comunicação do GEED;</p>	<p>- Pesquisa de notícias, artigos e publicações relevantes em matéria de ED e de cooperação;</p> <p>- Publicações temáticas nas redes sociais - o blogue e página do <i>facebook</i> do GEED.</p>
	<p>3. Participação e frequência de diversos cursos formativos:</p> <p>3.1 Desenvolvimento de projeto de investigação;</p>	<p>- Participação no Seminário “Educação, Cooperação e Desenvolvimento”;</p> <p>- Participação no Colóquio Internacional “Educação e Cooperação para o Desenvolvimento: Lições e Perspetivas”;</p> <p>- Organização e dinamização do Grupo de Trabalho de ED no Colóquio Internacional;</p> <p>- Participação nas III Jornadas “Educação para o Desenvolvimento e outras ‘Educações para...’”;</p> <p>- Frequência do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”;</p> <p>3.1. Projeto de investigação:</p> <p>- Elaboração de inquérito por questionário para formandos;</p> <p>- Elaboração de guião de entrevistas – formadores e organizadores;</p> <p>- Aplicação de inquéritos por questionário;</p> <p>- Realização de entrevistas – formadores e organizadores;</p> <p>- Análise estatística de dados dos inquéritos por questionário;</p> <p>- Análise de conteúdo de entrevistas.</p>
	<p>4. Acompanhamento de uma turma de 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na unidade curricular de IPP3:</p> <p>4.1. Desenvolvimento de projeto de investigação.</p>	<p>- Frequência das aulas de IPP3;</p> <p>- Acompanhamento e observação de um par de estudantes à escola cooperante aquando da sua intervenção em contexto de sala de aula.</p> <p>4.1. Projeto de investigação:</p> <p>- Elaboração de inquérito por questionário para estudantes da unidade curricular de IPP3;</p> <p>- Elaboração de guião de entrevistas – responsável de IPP3, responsável pelo GEED e técnico de ED do GEED;</p> <p>- Presença na sessão de avaliação da disciplina de IPP3, com apresentação dos trabalhos realizados pelos estudantes;</p> <p>- Aplicação de inquérito por questionário;</p> <p>- Realização de entrevistas;</p> <p>- Análise estatística de dados dos inquéritos por questionário;</p> <p>- Análise de conteúdo das entrevistas.</p>

Quadro 5 - Atividades e tarefas realizadas

1.3.Cronograma

	Meses						
Tarefas	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
1. Acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvimento ao nível da ENED: 1.1. Dinamização do Centro de Recursos ESE em ED;							
2.Apoio e desenvolvimento do departamento de comunicação do GEED;							
3. Participação e frequência de diversos cursos formativos: 3.1. Desenvolvimento de projeto de investigação – Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”;							
4. Acompanhamento de uma turma de 3º ano da Licenciatura em Educação Básica na unidade curricular de IPP3: 4.1. Desenvolvimento de projeto de investigação a partir do acompanhamento de um par de estudantes da unidade curricular de IPP3.							

Quadro 6 – Cronograma de trabalho

2. Metodologia

2.1.Fundamentação metodológica

Paul de Bruyne, Jacques Herman e Marc de Schoutheete (1974), ao procurar definir a investigação em Ciências Sociais, creem que “[p]ara ser fiel às suas promessas, uma

metodologia deve abordar as ciências sob o ângulo do seu produto – como resultado em forma de conhecimento científico – mas também como processo – como génese desse mesmo conhecimento” (1974: 27 *apud* Costa, 2011: 67). Esta preocupação num sentido lógico, mas ao mesmo tempo heurístico, combina com a ideia de que a construção da investigação não pode ser separada das opções teóricas e conceituais, mas também metodológicas que são tomadas. Efetivamente, considera-se que a escolha da metodologia resulta do próprio processo de investigação e das várias etapas que o compõem, ou seja, da articulação coerente entre o objeto, a problemática e a teoria, e neste caso, da própria prática (Quivy e Champenhoudt, 1998). De acordo com esta perspetiva, o processo de investigação deve “conceber e de por em prática um dispositivo para elucidação do real” (*idem*: 15), respondendo a alguns princípios e propósitos para a construção de um conhecimento científico pertinente e validado. Estes mesmos princípios norteiam aquilo que deve ser o processo científico: “conquistado, construído e verificado: conquistado sobre os preconceitos; construído pela razão; verificado pelos factos” (Bachelard, *s/d apud* Quivy e Champenhoudt, 1998: 25).

2.1.1. Etapas do procedimento metodológico de investigação

Conjugando com a identificação de sete etapas de investigação por Quivy e Champenhoudt (1998), o procedimento de investigação é descrito como um processo em três atos, cuja ordem deve ser seguida e respeitada e denomina-se “hierarquia dos atos epistemológicos”. Os três atos descritos são a rutura, a construção e a verificação (ou experimentação) (Bourdieu, Chamboredon e Passeron, 1968 *apud* Quivy e Champenhoudt, 1998: 25). Ora, a identificação destes três atos de procedimento científico aparece acompanhada de sete etapas de trabalho, como mostra a Figura 3. Estas operações caracterizam-se pela sua lógica de dependência e como não é um processo linear, verifica-se uma interação entre os atos e as etapas, de avanços e recuos.

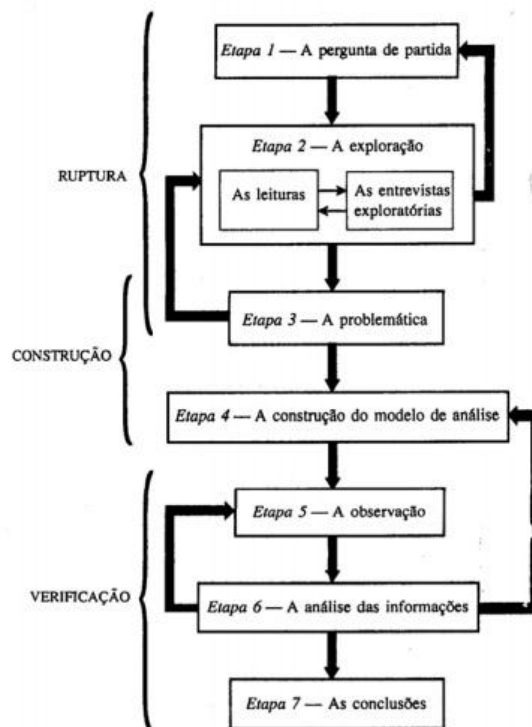


Figura 3 - Etapas do procedimento metodológico
 Fonte: Quivy e Champenhoudt (1998)

2.2. Técnicas de recolha de dados

A intervenção em estágio exigiu a definição de um método claro de pesquisa no terreno, na medida em que se verificou uma presença prolongada da estagiária nos diferentes contextos em estudo e o contacto direto com vários atores e situações. Este método, que se entende como uma “estratégia integrada de pesquisa que organiza criticamente as práticas de investigação” (Ferreira e Pinto *apud* Costa, 1990: 129), determinou, primeiramente, a seleção de técnicas de recolha e, depois, a escolha de técnicas de análise de dados.

De acordo com António Firmino da Costa (1990), numa primeira instância, e pelo contacto direto com o terreno, a determinação dos procedimentos do método de pesquisa deve, além de pertinentes e rigorosos, ser flexíveis e diversificados. A observação é, por excelência, a primeira técnica de conhecimento do terreno e de recolha de dados. A observação caracteriza-se pela sua natureza imediata e imprevisível, uma vez que pela complexa e diversificada realidade em análise, podem surgir situações não programadas, mas com significado para a pesquisa. Perante isto, “o investigador é obrigado a reagir em plena situação de observação, escolhendo dimensões de análise e indicadores, estabelecendo relações entre os fenómenos, realinhando

focos de interesse e categorias classificatórias, intermutando procedimentos técnicos específicos (*idem*: 134).

Para este trabalho, foram selecionados preferencialmente dois instrumentos metodológicos – o inquérito por questionário e a entrevista. O primeiro instrumento, usado nos dois estudos de investigação deste trabalho, foram construídos de forma semelhante. Num primeiro momento, foram definidas as variáveis independentes, ou de natureza sociodemográfica, no sentido de aferir as características pessoais dos inquiridos, como o género, faixa etária, composição familiar, estado civil, escolaridade e situação profissional. Depois, e de acordo com a finalidade do estudo e com os seus objetivos, foram determinadas as variáveis dependentes. Estas foram sendo ajustadas ao longo da investigação, nomeadamente na fase da sua análise. Além de incluir questões de natureza quantitativa, como forma de aferir de forma mais rápida e direta os dados, o inquérito integra ainda algumas perguntas abertas. Esta opção resulta da necessidade de conhecer a perceção dos inquiridos face a determinado assunto e sobre o qual só a sua opinião pessoal é válida. Como forma de controlar as categorias temáticas que resultam da recolha de informação nas perguntas abertas, foi considerado cuidadosamente o sentido de cada questão e o seu propósito, definindo previamente algumas categorias de informação (Ferreira, 1990).

Do mesmo modo, a entrevista, usada nos dois estudos de investigação, foi preparada com um guião semiestruturado. Este documento foi construído no sentido de orientar a entrevista, não sendo, por isso, condicionador do decurso da conversa. Foram criadas categorias de investigação, no sentido de simplificar o processo de recolha de informação e posterior tratamento. As entrevistas foram realizadas na ESE-IPVC e para todas elas, com a devida autorização dos entrevistados, foi feita uma gravação áudio, facilitando a sua transcrição total.

2.3. Técnicas de análise de dados

2.3.1. Análise estatística

As informações recolhidas a partir da administração dos inquéritos por questionário foram tratadas de forma estatística, no programa SPSS versão 18 para Windows. A análise decorreu da frequência de respostas e ainda da média comparada entre os dados.

2.3.2. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo, enquanto técnica de investigação, é definida por L'Ecuyer como “um método científico sistematizado e objetivado” (1990: 120 *apud* Terrasêca, 1996: 116). A partir do discurso, e através de procedimentos interpretativos e inferenciais, é possível aferir o

sentido transmitido na mensagem pelos atores intervenientes. Desta forma, a análise de conteúdo, concordando com o carácter objetivo acima referido, define-se enquanto “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações” (Berelson *apud* Bardin, 1979: 34).

Ao trabalhar o discurso, a sua tradução deve determinar o carácter exclusivo e único de cada comunicação. Os primeiros procedimentos de tratamento do discurso consistem na legibilidade e na lisibilidade da informação. Ao transcrever as comunicações, no caso, entrevistas, para texto escrito, é possível dar legibilidade à mensagem transmitida. Esta é ainda uma fase primitiva do processo de análise, uma vez que o texto contém erros, repetições e bengalas de expressão. Depois, a lisibilidade da informação passa pela limpeza do texto, retirando esse erros e tornando-o legível (Terrasêca, 1996: 121). O resultado da leitura e releitura do texto escrito, e da sua depuração e alinhamento, denomina-se corpus de análise.

Posteriormente, e de acordo com Clapier-Valladon, deve determinar-se o procedimento de classificação da análise, a partir, primeiramente, do estabelecimento de um léxico próprio do corpus de análise, de onde surgem os primeiros temas/assuntos abordados; numa fase subsequente, deve proceder-se à elaboração da grelha de análise com a definição de temas, ou unidade de registo, resultantes da segmentação do discurso e da organização dos dados pelas categorias criadas (*apud* Terrasêca, 1996: 122).

Neste caso, e pela natureza qualitativa da análise, não se procedeu à elaboração de um léxico do corpus de análise, uma vez que a leitura exhaustiva dos textos permitiu, por um lado, a compreensão integral do sentido da mensagem e, por outro, a depuração de alguns tópicos importantes para a análise. Esta identificação de temas resultou, ainda, de uma primeira definição de temáticas pertinentes para análise, que estiveram já na base da construção dos guiões de entrevistas. Também pelo seu propósito de interpretação, mais do que de descrição, da mensagem, as unidades de classificação ajudaram a segmentar o discurso e o seu sentido.

O processo de construção de categorias implica a reorganização do corpus de análise, na medida em que se atribui a cada categoria criada fragmentos do discurso. Ela deve cumprir determinadas categorias de análise, seguindo algumas regras. As categorias devem ser homogéneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e adequadas ou pertinentes (Bardin, 1979).

Como antes explicado, os conteúdos e a organização dos temas que estiveram na base da construção do guião das entrevistas ajudaram, ainda que não de forma explícita, a traçar as categorias de análise. A sua pré-existência resultou, por um lado, na exhaustiva contextualização teórica desenvolvida para este trabalho e, por outro lado, em algumas premissas de trabalho e objetivos que foram sendo traçados no início da investigação. Esta pré-existência de categorias, como alerta Manuela Terrasêca (1996), não é sinónimo de pré-categorização, uma vez que este último processo influencia a criação de categorias pela rigidez e constrangimento que

reproduzem. Concretamente, as categorias pré-existentes podem ser transformadas ou substituídas no desenvolvimento do trabalho de investigação. Neste caso concreto, a construção das categorias foi sendo coerente com as ideias antes assumidas para a investigação.

A construção de categorias resultou de um processo interativo entre os segmentos de textos significativamente mais relevantes para o estudo e entre os contextos em que foram produzidos, de acordo com os diferentes atores. De facto, a definição final da análise por categorias resultou de um processo, por um lado, indutivo e, por outro, dedutivo.

As categorias, depois da transcrição total das entrevistas e a partir de leituras exaustivas e transversais das mesmas, permitiram, de forma gradual, aferir e apurar o instrumento de análise. Os textos determinados para cada uma das categorias criadas surgiram a partir do destaque de alguns segmentos de informação selecionados. Este processo foi semelhante para os dois projetos de investigação presentes neste trabalho. No caso do Curso Livre, e embora tenham sido realizadas entrevistas a dois públicos distintos – organizadores e formadores, foram criadas categorias de análise semelhantes, de forma a facilitar e uniformizar as perceções assumidas. O instrumento de análise é, por isso, o mesmo, ainda que algumas características possam ser específicas para cada um dos casos, como se apresenta de seguida sob a forma de quadro.

Categorias de análise	Educação não-formal
	Estrutura
	Conteúdos
	Metodologia
	Educação para o Desenvolvimento

Quadro 7 – Categorias de análise criadas para o Curso Livre

De igual modo, para o estudo do processo de IPP3, foram criadas categorias específicas para cada um dos intervenientes envolvidos. Todavia, para a sua análise final e interpretação, foram conjugadas as ideias mais relevantes numa fórmula comum, como se verifica no Quadro 8.

Para a transformação dos dados obtidos em resultados de investigação, Demazière e Dubar (1997) sugerem a classificação de três modelos de análise: 1) Ilustrativo ou de lógica casual – a teoria é construída a partir de citações extraídas dos textos produzidos pelas entrevistas, podendo ser desvirtuado o seu contexto; 2) Restitutivo ou hiperempirista – as entrevistas são apenas transcritas, cabendo ao leitor a tarefa de interpretar as informações presentes; 3) Analítico ou de reconstrução de sentido – assume-se, no processo de investigação, uma postura

analítica, que procura a produção de sentido a partir da exploração e análise dos dados (apud Costa, Coelho e Moreira, 2007: 46-47).

	Interveniente I	Interveniente II	Interveniente III⁶²	Categorias comuns
Categorias	<i>ED no processo de IPP3</i>	<i>GEED no processo de IPP3</i>	<i>Operacionalização do processo e a sua estrutura</i>	<i>Origem e construção do projeto; Enquadramento do projeto; ED na IPP3; GEED na IPP3</i>
	<i>Estabelecimento de parcerias</i>	<i>Vantagens para o GEED</i>	<i>ED no contexto educativo-formal</i>	<i>Operacionalização do projeto; Estabelecimento de parcerias; Funcionamento e estrutura do projeto; Objetivos do projeto e Avaliação</i>
	<i>Intervenientes do processo e vantagens</i>	<i>Benefícios de trabalhar a ED no processo de IPP3</i>		<i>Intervenientes do projeto e vantagens; Intervenientes; Vantagens para o GEED; Benefícios para a IPP3</i>
	<i>Perceção sobre o processo</i>	<i>Perceção sobre o processo</i>	<i>Perceção sobre o processo</i>	<i>Perceção sobre o projeto</i>

Quadro 8 - Categorias de análise construídas para o processo de IPP3

Pese embora o modelo ilustrativo ou de lógica casual tenha sido o ponto de partida para a análise aqui realizada, procurou-se que a interpretação dos textos tivesse um sentido mais rico e profícuo do que a mera transcrição de citações relevantes para a investigação. Ao cruzar categorias e segmentos de texto de diferentes intervenientes dos processos, foi possível descobrir ligações de pensamento e/ou de sentido entre os textos, bem como novos sentidos. Como lembra Terrasêca, “a análise de conteúdo não pode negar a sua finalidade última – a descoberta e o desvendar da rede complexa de significações de uma mensagem – mas não pode também, ignorar, nem fazer de conta que desconhece que, no decurso deste caminhar, um outro texto se vai produzindo, o texto de quem faz a análise. A interpretação é uma das vias para a obtenção deste discurso que funcionará como um *outro do mesmo*” (1996: 149).

⁶² Os intervenientes deste processo são apresentados posteriormente no estudo.

As práticas:
Análise e reflexão

III. AS PRÁTICAS: ANÁLISE E REFLEXÃO

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”

Paulo Freire⁶³

1. Acompanhamento e apoio ao trabalho da ENED

1.1. A ENED na ESE-IPVC

A seleção da ESE-IPVC para o desenvolvimento do projeto *“Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)”* resultou da sua experiência e relevância no trabalho na área da Educação para o Desenvolvimento na última década.

Tendo como principal propósito o contributo para a operacionalização do dispositivo de planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED, o IPVC, através da contratação de uma técnica para o GEED, pela Fundação Fernão Magalhães para o Desenvolvimento, organizou o seu trabalho em parceria com a Comissão de Acompanhamento da ENED. Desta forma, garantiu-se, por um lado, o processo de recolha de dados sobre as organizações subscritoras da ENED, no que diz respeito à planificação das suas atividades e a sua realização, em matéria de ED e, por outro lado, a elaboração de alguns documentos importantes ao longo deste processo – Plano Anual de Atividades, avaliação anual, intermédia e final – e o apoio à Comissão de Acompanhamento na implementação da ENED. Além disso, e ao apoiar este processo, pretende-se que sejam reforçadas as capacidades do IPVC na operacionalização e promoção da ENED. Foram definidos como grupos-alvo deste projeto Grupo de Trabalho de Educação para o Desenvolvimento, Instituições Públicas e Organizações da Sociedade Civil envolvidas na elaboração da ENED.

Especificamente no que à ENED diz respeito, pretende-se que no final deste projeto sejam desenvolvidas as atividades e alcançados os resultados a seguir apresentados:

⁶³ Educação como Prática de Liberdade, 1983.

Atividades	Resultados
Participar na elaboração e aplicar os instrumentos de recolha de dados, tratar, analisar e divulgar os dados recolhidos;	1. Elaboração de um instrumento de recolha de dados para aplicação junto de 16 instituições públicas e organizações da sociedade civil (OSC) envolvidas na preparação da ENED;
Recolher e tratar informação dos Planos Anuais das 14 entidades subscritoras do Plano de Ação e elaborar um Plano Anual Global de atividades;	2. Realização de 4 planos anuais de atividades realizadas (2011-2016), a partir das informações disponibilizadas pelas 14 entidades subscritoras do Plano de Ação;
Recolher e tratar informação dos Relatórios Anuais das 14 entidades subscritoras do Plano de Ação, elaborar um Relatório Anual Global de atividades, elaborar um relatório de Avaliação Intermédia (2012) e um Relatório de Avaliação final (2015-2016)	3. Elaboração de 4 relatórios anuais globais, 1 relatório de avaliação intermédia e 1 relatório de avaliação final;
Recolher e tratar a informação de apoio à equipa internacional do <i>GENE</i> , encarregue pela realização do <i>peer review</i> (2012) e elaborar o relatório das duas reuniões anuais com as instituições públicas e OSC envolvidas na elaboração da ENED;	4. Recolha e tratamento de informação de apoio à equipa internacional – GENE -sobre o trabalho realizado em Portugal em matéria de ED e realização 8 atas referentes a dois encontros anuais com as referidas instituições públicas e OSC envolvidas neste processo;
Recolher informação e adquirir recursos bibliográficos especializados na área de ED;	5. Listagem e compra de recursos bibliográficos especializados na área de ED, para o Centro de Recursos da ESE-IPVC;
Participar em eventos nacionais e internacionais relevantes para a área de ED.	6. Participação em 8 eventos/encontros nacionais e/ou internacionais nesta área de trabalho.

Quadro 9 – Resultados e atividades para o desenvolvimento do projeto

Fonte: Relatório de execução do projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)” (2013)

1.2. A prática no contexto de estágio

No que à primeira atividade delineada para este estágio diz respeito - *Acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvimento ao nível da ENED* - foram realizadas as seguintes atividades:

1) Elaboração de plano anual de atividades realizado (2013) a partir da informação disponibilizada pelas 14 entidades subscritoras do Plano de Ação (PA)⁶⁴, Comissão de Acompanhamento e ONGD.

⁶⁴ Coincidente com a primeira tarefa da atividade - *Acompanhamento e apoio ao trabalho desenvolvimento ao nível da ENED: Apoio na redação da planificação de atividades de ED de 2013, a partir da identificação das mesmas por parte das entidades subscritoras do PA, Comissão de Acompanhamento e ONGD.*

a) Tratar informação dos Planos Anuais das 14 entidades subscritoras do PA, Comissão de Acompanhamento e ONGD.

No ano 2012, e ao contrário do ano anterior, quando as informações foram recolhidas através de um sistema manual, os dados relativos à realização de atividades em ED pelas entidades subscritoras do PA da ENED foram recolhidos a partir de um inquérito *online*. Este documento estava pronto aquando do início da realização estágio, pelo que as tarefas foram iniciadas pelo tratamento das informações recolhidas.

Instituições Públicas
APA – Agência Portuguesa do Ambiente
ACIDI – Alto Commissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural
CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Comissão Nacional da UNESCO
Conselho Nacional da Educação ⁶⁵
Instituto Português da Juventude
Organizações da Sociedade Civil
APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural
ARIPese - Associação de Reflexão e Intervenção na Política educativa das Escolas Superiores de Educação ⁶⁶
CPADA – Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente ⁶⁷
Comissão Nacional Justiça e Paz
Conselho Nacional da Juventude
Fundação Calouste Gulbenkian

Quadro 10 - Recolha de informação sobre as entidades e OSC subscritoras do PA da ENED

Fonte: Relatório de execução do projeto “*Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)*” (2013)

⁶⁵ O Conselho Nacional de Educação e a Fundação Calouste Gulbenkian não respondem a este inquérito, uma vez que, e apesar de terem participado na elaboração e redação da ENED, não estarem comprometidos com o Plano de Ação da mesma.

⁶⁶ A ARIPESE, subscritora do Plano de Ação, delegou nas próprias Escolas Superiores de Educação a responsabilidade de participarem e responderem a todos os processos relativos à ENED. À Planificação de atividades, apenas a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, através do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento, respondeu ao inquérito.

⁶⁷ Delegou resposta a este processo à ASPEA.

Também a Comissão de Acompanhamento da ENED participou na disponibilização de dados de realização de atividades.

Comissão de Acompanhamento
Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, IP ⁶⁸
CIDAC
Direção Geral da Educação
Plataforma das ONGD

Quadro 11 – Recolha de informação sobre a Comissão de Acompanhamento da ENED

Fonte: Relatório de execução do projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)” (2013)

Ainda para este propósito, foram contactadas as ONGD registadas na Plataforma Portuguesa das ONGD.

ONGD CONTACTADAS	RECOLHA DE DADOS		
	Sem resposta	Responde m que não têm	Enviam
ABRAÇO - Associação de Apoio a Pessoas com VIH/SIDA			X
ACEP - Associação para a Cooperação Entre os Povos	X		
ADDHU - Associação de Defesa dos Direitos Humanos			X
ADPM - Associação de Defesa do Património de Mértola	X		
ADRA - Associação Adventista para o Desenvol., Recursos e Assistência			X
AidGlobal - Acção e Integração para o Desenvolvimento Global			X
AJAP - Associação dos Jovens Agricultores de Portugal	X		
AMU - Cooperação e Solidariedade Lusófona por um Mundo Unido	X		
APCD - Associação Portuguesa de Cultura e Desenvolvimento	X		
APF - Associação para o Planeamento da Família			X
APOIAR - Associação Portuguesa de Apoio a África	X		
ATA - Associação Tropical Agrária	X		
Atlas - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento			X
Batoto Yetu (Associação Cultural e Juvenil)			X
CARITAS PORTUGUESA	X		
CEAUP - Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto			X
CHAPITÓ	X		
CIC - Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura	X		
CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral			X
CPR - Conselho Português para os Refugiados			X
EAPN Portugal	X		
Engenho e Obra - Associação para o Desenvolvimento			X

⁶⁸ Uma vez que é financiador, e não executor, o CICL não respondeu a este processo.

EPAR - Desenvolvimento, Ensino, Formação e Inserção CLR		X	
Equipa d'África (Associação)	X		
FEC - Fundação Fé e Cooperação			X
FOM - Fundação Oliveira Martins	X		
Fundação Bomfim	X		
Fundação Champagnat	X		
Fundação Cidade de Lisboa	X		
Fundação Gonçalo da Silveira			X
Fundação Teresa Regojo	X		
G.A.S. Porto - Grupo de Acção Social do Porto	X		
GRAAL - Associação de Carácter Social e Cultural			X
GTO Lx - Grupo Teatro do Oprimido de Lisboa	X		
HELPO			X
IED - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento	X		
IMVF - Instituto Marquês de Valle Flôr			X
INDE - Intercooperação e Desenvolvimento	X		
ISU - Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária			X
Leigos Para o Desenvolvimento		X	
Ligar à Vida - Associação de Gestão Humanitária para o Desenvol.	X		
Médicos do Mundo	X		
Meninos do Mundo	X		
MONTE - Desenvolvimento Alentejo Central – ACE		X	
Mundo a Sorrir - Associação de Médicos Dentistas Solidários	X		
OIKOS - Cooperação e Desenvolvimento			X
OMAS - Leigos da Boa Nova		X	
ORBIS - Cooperação e Desenvolvimento	X		
PAR - Respostas Sociais		X	
PRO DIGNITATE - Fundação de Direitos Humanos	X		
Raia Histórica - Associação de Desenvolvimento do Nordeste da Beira	X		
Rosto Solidário - Associação de Desenvolvimento Social e Humano			X
Saúde em Português	X		
SOLSEF - Sol sem Fronteiras			X
SOPRO – Solidariedade e Promoção	X		
SUL - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento	X		
TERRAS DENTRO - Associação para o Desenvolvimento Integrado		X	
TESE - Associação para o Desenvolvimento	X		
UCCLA/URBÁFRICA - ONG para a Cooperação e Desenvolvimento	X		
UMP – União das Misericórdias Portuguesas	X		
UNICEF (Comité Português para a)	X		
Veterinários Sem fronteiras	X		
VIDA - Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano			X
VITAE - Associação de Solidariedade e Desenvolvimento Internacional	X		
WACT	X		
Total	38	6	21

Quadro 12 – Recolha de informação sobre as ONGD

Fonte: Relatório de execução do projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)” (2013)

b) Elaborar um Plano Anual Global de atividades.

Foi elaborado o Plano Anual Global de atividades das entidades públicas e OSC subscritoras do PA, Comissão de Acompanhamento e ONGD. A divulgação dos resultados, aprovada pela Comissão de Acompanhamento da ENED, contudo, foi feita de forma interna para os intervenientes do processo.

2) Elaboração de Relatório anual global de atividades (2012) a partir das informações disponibilizadas pelas entidades subscritoras do PA, Escolas Superiores de Educação e ONGD.

a) Tratar informação dos Relatórios Anuais das 14 entidades subscritoras do Plano de Ação, ESE e ONGD.

Além do contacto com as 14 entidades subscritoras do PA, avançou-se para um contacto direto com 13 Escolas Superiores de Educação e com 67 ONGD inscritas na Plataforma Portuguesa das ONGD. Mais uma vez, para a recolha de informações acerca das atividades e projetos realizados em matéria de ED, foi criado um inquérito *online*⁶⁹. Os dados a recolher obedeceram, este ano, a uma divisão exata de acordo com a natureza do seu projeto atividade, de forma a unificar e simplificar o tratamento das informações, podendo ser identificados como atividades inseridas em projeto de ED, atividades inseridas noutros tipos de projeto e atividades avulsas. Ao contrário do Plano Anual global de atividades, este documento pedia dados mais específicos às diversas entidades, como a caracterização dos grupos-alvo das atividades, as temáticas trabalhadas, os promotores e financiadores das atividades, a distribuição geográfica dos projetos, os materiais produzidos, etc.

Numa primeira fase, procedeu-se à análise das actividades realizadas de acordo com a sua tipologia, medida e objectivos. Esta tarefa permitiu sistematizar os dados, de forma a ter uma visão global do alcance e impacto da ED.

⁶⁹ Cfr:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dHRKb2JDWko5THk0YUhLYTdnUXU1LVE6MA>

Instituições Públicas
APA – Agência Portuguesa do Ambiente
ACIDI – Alto Commissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural
CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género
Comissão Nacional da UNESCO
Conselho Nacional da Educação
Instituto Português da Juventude
Organizações da Sociedade Civil
APEDI – Associação de Professores para a Educação Intercultural
ARIPese - Associação de Reflexão e Intervenção na Política educativa das Escolas Superiores de Educação ⁷⁰
CPADA – Confederação Portuguesa das Associações de Defesa do Ambiente ⁷¹
Comissão Nacional Justiça e Paz
Conselho Nacional da Juventude
Fundação Calouste Gulbenkian

Quadro 13 - Recolha de informação sobre as entidades e OSC subscritoras do PA da ENED
 Fonte: Relatório de execução do projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)” (2013)

Mais uma vez, e tal como aconteceu no relatório anterior, apresentam-se os elementos da Comissão de Acompanhamento que participaram neste processo. Neste caso, o CILC, uma vez que é financiador, não respondeu ao processo, mas enviou a informação relativa aos projectos que financia, de acordo com a sua linha de financiamento em ED, do ano 2012.

⁷⁰ Tal como no Plano Anual global de atividades, a ARIPese, subscritora do PA da ENED, delegou às ESE a responsabilidade de participar nos processos da ENED. Neste caso, os dados recolhidos foram estendidos a cinco instituições: Instituto Politécnico da Guarda, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto Politécnico do Porto e Instituto Politécnico de Viana do Castelo (através do GEED).

⁷¹ Mais uma vez, foi delegado o trabalho de resposta a este processo à ASPEA.

Comissão de Acompanhamento
CIDAC
Direção Geral da Educação
Plataforma das ONGD

Quadro 14 – Recolha de informações sobre a Comissão de Acompanhamento da ENED

Fonte: Relatório de execução do projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)” (2013)

Igualmente, e como já referido, foram contactadas as 67 ONGD da Plataforma Portuguesa das ONGD, tendo apenas respondido 41.

ONGD CONTACTADAS	RECOLHA DE DADOS		
	Sem resposta	Responde m que não têm	Enviam
ABRAÇO - Associação de Apoio a Pessoas com VIH/SIDA			X
ACEP - Associação para a Cooperação Entre os Povos			X
ADDHU - Associação de Defesa dos Direitos Humanos			X
ADPM - Associação de Defesa do Património de Mértola			X
ADRA - Associação Adventista para o Desenvol., Recursos e			X
AidGlobal - Acção e Integração para o Desenvolvimento Global			X
AJAP - Associação dos Jovens Agricultores de Portugal	X		
AMU - Cooperação e Solidariedade Lusófona por um Mundo Unido	X		
APCD - Associação Portuguesa de Cultura e Desenvolvimento	X		
APF - Associação para o Planeamento da Família			X
APOIAR - Associação Portuguesa de Apoio a África	X		
ATA - Associação Tropical Agrária	X		
Atlas - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento	X		
Batoto Yetu (Associação Cultural e Juvenil)			X
CARITAS PORTUGUESA		X	
CEAUP - Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto			X
CHAPITÔ	X		
CIC - Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura	X		
CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar			X
CPR - Conselho Português para os Refugiados			X
EAPN Portugal	X		
Engenho e Obra - Associação para o Desenvolvimento			X
EPAR - Desenvolvimento, Ensino, Formação e Inserção CLR		X	
Equipa d'África (Associação)	X		
FEC - Fundação Fé e Cooperação			X
FOM - Fundação Oliveira Martins	X		
Fundação Bomfim	X		
Fundação Champagnat	X		
Fundação Cidade de Lisboa		X	
Fundação Gonçalo da Silveira			X

Fundação Teresa Regojo	X		
G.A.S. Porto - Grupo de Acção Social do Porto	X		
GRAAL - Associação de Carácter Social e Cultural			X
GTO Lx - Grupo Teatro do Oprimido de Lisboa	X		
HELPO			X
IED - Instituto de Estudos para o Desenvolvimento	X		
IMVF - Instituto Marquês de Valle Flôr			X
INDE - Intercooperação e Desenvolvimento	X		
ISU - Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária			X
Leigos Para o Desenvolvimento		X	
Ligar à Vida - Associação de Gestão Humanitária para o Desenvol.	X		
Médicos do Mundo			X
Meninos do Mundo			X
MONTE - Desenvolvimento Alentejo Central – ACE		X	
Mundo a Sorrir - Associação de Médicos Dentistas Solidários			X
OIKOS - Cooperação e Desenvolvimento			X
OMAS - Leigos da Boa Nova		X	
ORBIS - Cooperação e Desenvolvimento			X
PAR - Respostas Sociais			X
PRO DIGNITATE - Fundação de Direitos Humanos	X		
Raia Histórica - Associação de Desenvolvimento do Nordeste da	X		
Rosto Solidário - Associação de Desenvolvimento Social e Humano			X
Saúde em Português		X	
SOLSEF - Sol sem Fronteiras			X
SOPRO – Solidariedade e Promoção			X
SUL - Associação de Cooperação para o Desenvolvimento	X		
TERRAS DENTRO - Associação para o Desenvolvimento Integrado		X	
TESE - Associação para o Desenvolvimento			X
UCCLA/URBÁFRICA - ONG para a Cooperação e Desenvolvimento			X
UMP – União das Misericórdias Portuguesas	X		
UNICEF (Comité Português para a)	X		
Veterinários Sem fronteiras	X		
VIDA - Voluntariado Internacional para o Desenvolvimento Africano			X
VITAE - Associação de Solidariedade e Desenvolvimento	X		
WACT			X
Total	26	8	31

Quadro 15 – Recolha de informações sobre as ONGD

Fonte: Relatório de execução do projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)” (2013)

b) Elaborar o Relatório Anual Global de atividades.

Foi elaborado o Relatório Anual Global de atividades a partir das informações recolhidas das entidades públicas e OSC subscritoras do PA, Comissão de Acompanhamento e ONGD. Neste segundo momento, procedeu-se à análise dos dados, considerando a distribuição geográfica dos projectos/atividades, os públicos-alvo, o financiamento, as parcerias

estabelecidas e as temáticas mais trabalhadas. A partir da análise realizada, foram sendo discutidos e interpretados os dados.

A divulgação dos resultados aguarda aprovação da Comissão de Acompanhamento para publicação.

3) Presença no encontro da equipa internacional do GENE – Global Education Network Europe encarregue da realização do *peer-review*⁷² (2012/2013) aquando da visita ao GEED/ESE-IPVC.

O GENE esteve em Portugal em Fevereiro de 2013, entre os dias 18 e 21, para se encontrar com atores e interessados no trabalho no âmbito da Educação para o Desenvolvimento, no sentido de conseguir informações para a elaboração do seu *peer-review*⁷³ sobre a Educação para o Desenvolvimento em Portugal (Anexo III). A visita da equipa internacional do GENE tem ainda como princípios a exploração de oportunidades e desafios para melhorar e promover a Educação para o Desenvolvimento no país a partir da sua estratégia nacional nesta área, comparar experiências de trabalho com outros contextos e países, e identificar e valorizar exemplos de boas práticas de trabalho no próprio país.

No dia 19 de Fevereiro, o GENE visitou a ESE-IPVC, depois de o destacar como um caso de boas práticas na área da ED, com o propósito de conhecer o GEED e o trabalho que o gabinete tem vindo a desenvolver em ED. Este encontro aconteceu da parte da manhã e teve como ordem de trabalhos a apresentação do GEED e do seu trabalho e missão central – a sua criação, percurso e projetos na área de ED -, a contribuição do GEED para a promoção e difusão da ENED e a identificação das principais preocupações face à ED em Portugal. Além da equipa do GEED e da direção da ESE-IPVC, este encontro contou ainda com a presença de alguns representantes de duas escolas cooperantes no processo de IPP3, nomeadamente membros da direção das escolas e professores que participaram no processo, que deram a sua perspetiva sobre este projeto de inserção da ED no contexto educativo-formal, salientando as suas vantagens e fragilidades.

A equipa do GENE destacou, depois de ouvir o GEED e os restantes participantes do encontro sobre o trabalho nesta área, a importância e pertinência de desenvolver projetos de ED numa área descentralizada do poder político-económico (atuação em Viana do Castelo), pela sensibilização e mobilização da sociedade civil, e, ao mesmo tempo, a capacidade de trabalhar a

⁷² O processo de *peer-review* no âmbito da Educação para o Desenvolvimento tem como objetivo: “The overall aim of the Global Education Peer Review Process, is to improve and increase Global Education (GE) in European countries, as agreed in the Maastricht Global Education Declaration, adopted at the Europe-wide Global Education Congress held in Maastricht, 15-17 November 2002”. Destaca-se ainda como propósito deste processo: “The purpose of the Global Education Peer Review initiative is to provide a peer support and learning process, resulting in National Global Education Reports developed in partnership with national actors”.

⁷³ Este documento está ainda a ser redigido. Espera-se a sua publicação em outubro do corrente ano.

ED nos contextos educativos-formal (através do projeto-piloto da IPP3) e não-formal (realização de cursos de formação para adultos).

Da parte da tarde, o GENE reuniu, mais uma vez, com a equipa do GEED e a direção da ESSE-IPVC, e com representantes de outras ESE nacionais, a saber: ESE-Instituto Politécnico da Guarda, ESE-Instituto Politécnico de Leiria e ESE-Instituto Politécnico de Viseu. Este encontro teve como objetivos a identificação dos principais desafios sentidos nas ESE no trabalho na área de ED e a discussão das principais medidas para responder a estes mesmos desafios.

4) Dinamização do Centro de Recursos da ESE-IPVC em matéria de ED

a) Selecionar obras especializadas em ED para aquisição:

Está a ser desenvolvido, no âmbito da atividade 5.1 antes enunciada, um fundo bibliográfico de ED no Centro de Recursos do GEED. Este acervo está disponível para consulta e requisição de estudantes, professores, ONGD e comunidade. Com um orçamento anual, dentro do projeto, para a obtenção de obras de relevo na área de ED, tem-se vindo a investir na pesquisa e compra de recursos bibliográficos (livros, revistas, material multimédia). Desta forma, e a partir de pesquisa *online* e de consulta de outros livros especializados em ED, foram pesquisadas obras de relevo nesta área. Através de uma pesquisa por palavra-chave (educação para o desenvolvimento, educação, desenvolvimento, cooperação, cidadania, etc.), foram sendo identificadas algumas obras e alguns autores importantes nesta área. A partir daí, foi criada uma lista bibliográfica⁷⁴, revista e discutida entre a estagiária e a técnica do GEED destacada neste projeto, para entregar à responsável da biblioteca da ESE-IPVC, para a encomenda e compra dos livros.

b) Apoiar a catalogação de obras adquiridas:

Depois de começarem a chegar as obras adquiridas, foi necessário proceder à sua catalogação. Antes de seguirem para a catalogação oficial na biblioteca da ESE-IPVC, foi feita uma revisão para identificação das palavras-chave de cada uma das obras, bem como a sua identificação a partir de três critérios, discutidos e acordados entre a técnica do GEED e a responsável pela biblioteca: teórico, didático ou de recurso.

⁷⁴ Ver Apêndice I – Listagem de livros para o Centro de Recursos ESE em ED.

c) Elaboração de fichas de leitura sobre obras selecionadas e pertinentes em matéria de ED:

Além da catalogação realizada na biblioteca da ESE-IPVC, para uma consulta simplificada e eficaz por palavras-chave, considerou-se interessante e pertinente a realização de fichas de leitura de alguns recursos bibliográficos especializados em ED. Este trabalho realizou-se depois de serem identificadas algumas obras mais importantes neste âmbito por parte da estagiária e da técnica de ED do GEED, de acordo com a sua natureza teórica, exploração didática e de recursos em ED e do seu relevo científico. O modelo das fichas de leitura foi apresentado à estagiária, tendo já sido usado antes para os mesmos efeitos de análise bibliográfica. Este modelo contém os seguintes tópicos: nome da obra; autores/as ou editores/as; ano de publicação; local de acesso à obra; palavras-chave; índice; sinopse; como citar a obra.

Desta forma, foram identificadas 12 obras especializadas e sobre as quais foi feito um trabalho mais pormenorizado de análise, presente no Apêndice IV, como se confere no Quadro 16.

Autor(es/as)	Título	Ano	Cidade/Editora
ACSUR, Las Segovias	Guía de educación para el Desarrollo... Y tú... cómo lo ves?	1998	Madrid: Los Libros de la Catarata
Argibay, Miguel e Celorio, Gema	La Educación para el Desarrollo	2005	Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Boni, Alejandra e Pérez-Foguet, Agustí	Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas	2006	Barcelona: Intermón Oxfam
Brock, Colin	Education as a Global Concern	2011	New York: Continuum International Publishing Group
Chabbott, Colette	Constructing Education for Development: International Organizations and Education for all	2003	New York: Routledge
Gadsby, Helen e Bullivant, Andrea (editores)	Global Learning and sustainable development: teaching contemporary themes in Secondary Education	2010	Oxon: Routledge
McMichael, Philip	Development and Social Change: a Global Perspective	2008	California: Pine Forge Press
Rayo, José Tulvilla	Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global	2004	Porto Alegre: ARTMED Editora
Sacristán, Gimeno	Educar e conviver na cultura global	2003	Porto: Edições ASA
Stearns, Peter	Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities	2009	New York: Routledge
Sutin, Steward E; Derrico, Daniel; Valeu, Edward J.; Raby, Rosalind Latiner	Increasing Effectiveness of the Community College Financial Model: A global perspective for the global economy	2011	New York: Palgrave Macmillan
Wiggan, Greg e Hutchison, Charles B. (editores)	Global Issues in Education. Pedagogy, policy, practice and the minority experience	2009	Maryland: Rowman & Littlefield Education

Quadro 16 – Lista de obras a partir das quais foram realizadas fichas de leitura

2. Apoio e desenvolvimento do departamento de comunicação do GEED

O GEED, enquanto serviço disponível na ESE-IPVC, tem um blogue alojado na página da internet da escola, na secção Internacional⁷⁵. Além do *website*, onde estão disponíveis informações sobre o GEED, como a sua missão, estratégias de intervenção e a apresentação da sua equipa, estão também apresentadas as suas áreas de trabalho e os recursos de que dispõe. Além destas informações, e no sentido de dar a conhecer de forma sistemática e continuada o seu trabalho, o GEED tem vindo a apostar no blogue como forma de divulgação. Este espaço tem ainda funcionado como forma de promoção de outras iniciativas e/ou projetos na área da Educação e da Cooperação para o Desenvolvimento.

2.1. A prática no contexto de estágio

No sentido de dinamizar de forma continuada o blogue, considerou-se a possibilidade de incluir nas tarefas de estágio, o apoio e o desenvolvimento desta secção do GEED. Seleccionando notícias, projetos, comemorações de efemérides e atividades do GEED em matéria de ED, o blogue foi atualizado semanalmente com publicações, disponíveis no Apêndice II. Todas as publicações foram ainda partilhadas no *facebook*, outra rede social do gabinete. Um exemplo de publicação está disponível no Apêndice III.

⁷⁵ Disponível em: <http://internacional.ipvc.pt/pt/geed>

3. Participação e frequência de diversos cursos formativos

3.1. A prática no contexto de estágio

A realização do estágio coincidiu com alguns cursos e/ou programa de formação, nos quais o GEED cooperou enquanto organizador e dinamizador ou participante. Por esta razão, foram frequentados três programas – Seminário, Colóquio e Jornadas de ED.

A participação nestes cursos formativos foi fundamental para um conhecimento direto de diferentes abordagens ao conceito de ED. Permitiu, efetivamente, problematizá-lo à luz de outros conceitos, como o desenvolvimento, a participação e a cidadania. Ainda, neste sentido, foi possível compreender a componente institucional e de agenda política que está subjacente a este conceito através da ENED, na medida em que são vários os entendimentos e as práticas de ED em diferentes contextos e âmbitos educativos. Face à ENED, e uma vez que o processo está a meio do período de vigência, torna-se urgente a necessidade de reflexão sobre as decisões tomadas no que diz respeito às estratégias, metodologia de ação e terrenos de intervenção. Ao alargar o círculo de atores, como autarquias e universidades, ao debate e reflexão da ENED, seria possível haver tornar o processo mais rico, com uma maior diversidade de interesses e ideias. Dessa forma, justificar-se-ia a necessidade de formação sobre a própria ENED, não só para os novos atores, mas para os restantes, uma vez que a qualidade dos dados recolhidos e da reflexão a partir deles depende da capacidade de manuseamento dos documentos da ENED e do PA. Ainda, e sobre as atividades reportadas nos relatórios da ENED, salienta-se a necessidade de uma monitorização constante e investigação/reflexão, como se tem vindo a verificar, como forma de avaliação da qualidade e da sustentabilidade das mesmas. Também para esta componente, é de realçar o aprofundamento da relação entre ED e as outras “educações para...”, no sentido de tornar a sua abordagem integradora e complexa.

No âmbito educativo formal, realça-se a integração da ED no currículo escolar, a partir da resposta a algumas perguntas – O quê? Como? Quanto? Quem?. As ESE têm vindo a assumir um papel cada vez mais importante neste âmbito, a partir da formação de professores. Estão atualmente envolvidas algumas ESE no PA da ENED, papel antes assumido pela ARIPESE. O trabalho nas escolas tem vindo a ser feito em colaboração com instituições públicas ou OSC/ONGD relevantes neste domínio e com um conhecimento real sobre as temáticas. Ao longo destes programas de formação evidenciou-se a necessidade de uma formação em ED diretamente no contexto das ESE, enquanto agentes privilegiadas de educação. A partir da formação de professores, a disseminação dos temas e o enraizamento das práticas pode ser transmitido no seu trabalho pedagógico. Estas situações já acontecem atualmente, em projetos-piloto desenvolvidos em parceria entre escolas e ONGD, como é o caso do processo de IPP3. Esta componente experimental é fundamental, ajudando a um crescimento concetual

problematizador, útil e vantajoso para os agentes de ED envolvidos nos processos. Merece, ainda, ser objeto de investigação e reflexão, no sentido de analisar como é dada resposta às questões antes enunciadas – o que é feito nas escolas? Como é dinamizado? Quanto tempo deve ser desenvolvido? Quem deve trabalhar?. A perspectiva de definir a ED a partir da prática é interessante, pelo que o seu acompanhamento e monitorização são essenciais.

Em suma, os cursos foram fundamentais para uma consciencialização real da ED e da agenda política nacional que a acompanha. Salienta-se a difusão da ideia de ED, a necessidade de formação sobre o conceito, a problematização do papel da escola enquanto espaço privilegiado de promoção e disseminação desta área, e ainda o alargamento do círculo de atores da ENED.

1) Seminário “Educação, Cooperação e Desenvolvimento”

O Seminário aconteceu no dia 17 de janeiro de 2013, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A sua organização resultou do trabalho conjunto entre o Centro de Investigação e Intervenção Educativas da mesma faculdade, do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto e do GEED/ESE-IPVC. O programa, como se verifica no Quadro 17, incluía, num primeiro momento, uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo GEED ao nível da cooperação para o desenvolvimento. Além deste tópico, foi ainda apresentada a INEE, Rede Interinstitucional para a Educação em Situação de Emergência. Depois, num segundo momento, foi apresentado o trabalho desenvolvido pelo GEED em matéria de ED no âmbito da ENED e aberto um período de debate e reflexão sobre os assuntos discutidos.

Ao longo das várias sessões, foram sendo colocadas questões sobre os temas abordados, contribuindo para uma reflexão mais rica e complexa. Na primeira sessão, de apresentação do percurso de trabalho do GEED, foram questionados os desafios futuros para o gabinete, nomeadamente relacionados com diferentes agendas para investigação. Ao nível da educação e da cooperação para o desenvolvimento, a discussão foi direcionada para as metodologias adotadas. Foi ainda questionado o carácter institucional destas duas áreas de trabalho, no que à sua sustentabilidade e influência política diz respeito.

Aquando da apresentação dos projetos de cooperação para o desenvolvimento – PASEG II e SABER MAIS -, a reflexão partiu não só da perspectiva do GEED, mas também do contributo de alguns professores que participaram neste programa e que estavam no seminário. Primeiramente, foi esclarecida a diferença entre assistência técnica aos projetos de cooperação portuguesa e a assistência técnica prestadas às ONGD.

Programa	
Horário	Sessão
9h30	Abertura
9h45	Refletindo sobre uma experiência de cooperação em educação – historial do trabalho do Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED)
11h00	Das intenções à prática: interrogações à volta dos modelos de assistência técnica a projetos – PASEG II (Guiné-Bissau) e SABER MAIS (Angola)
12h15	A relevância de outras agendas internacionais na arquitetura da cooperação: a comunidade de língua portuguesa no seio da Rede Interinstitucional para a Educação em Situação de Emergência (INEE)
13h00	Pausa para almoço
14h30	A outra face da moeda: educar para o desenvolvimento no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
15h30	Qualidade e Cooperação: lições aprendidas, oportunidades e desafios
18h00	Síntese dos trabalhos, recomendações e perspetivas de futuro

Quadro 17 – Programa do Seminário “Educação, Cooperação e Desenvolvimento”

Fonte: Programa de atividades do Seminário “Educação, Cooperação e Desenvolvimento” (2013)

Depois, foi questionada a importância da assistência técnica de proximidade, sublinhando a sua legitimidade no terreno. Ainda a este propósito, foram identificados alguns paradoxos e tensões neste trabalho a partir da partilha de experiência de alguns docentes que estiveram nestes programas.

A sessão sobre ED levantou igualmente algumas questões. Primeiro, foi discutida a integração da ED do currículo escolar a partir da experiência do GEED no processo de IPP3. Considerando a ED enquanto prática educativa, questionou-se a legitimidade e alcance da ED na escola, nomeadamente no que diz respeito ao seu lugar e papel no currículo. Depois, e assumindo a natureza formativa enquanto exercício de cidadania global, refletiu-se sobre o sentido da ED, enquanto caminho de mudança social e ponto de partida para a construção de um mundo de valores, como a solidariedade, o respeito e a justiça.

Na parte final do encontro, e procurando recomendações e novas perspetivas de trabalho, foi sublinhado a importância da praxis – o saber fazer. Partindo da teoria, concluiu-se que são as

práticas que dão sentido às palavras. O estudo das práticas é igualmente importante e válido para o mapeamento da ED ao nível dos seus objetivos, estratégias e impacto social.

Finalmente, procurou fazer-se a distinção entre a cooperação oficial, aquela que é promovida por organismos governamentais em parceria com outras entidades, e a cooperação dinamizada pelas ONGD. Considerou-se que deve haver um elemento/enfoque comum para qualquer tipo de intervenção desta natureza: dignidade humana; mobilização local e global e direitos humanos.

2) Colóquio Internacional “Cooperação e Educação para o Desenvolvimento: Lições e Desafios”

O Colóquio Internacional decorreu nos dias 14 e 15 de março de 2013, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A sua organização esteve, mais uma vez, à responsabilidade do CIIE-FPCEUP e do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. Este encontro formativo teve como propósito a análise dos conceitos e modelos de cooperação para o desenvolvimento em educação, considerando contextos, agendas locais e nacionais e os próprios atores. Procurou-se ainda que este colóquio permitisse refletir sobre os modelos de apoio à educação e ao desenvolvimento, através da partilha de experiências de implementação de projetos em países africanos. Igualmente, definiu-se como finalidade da formação a análise de conceitos e práticas de ED em Portugal no quadro da implementação da ENED.

O primeiro dia de formação foi constituído, como se pode verificar no Quadro 18, na parte da manhã, por uma introdução às questões da Educação, nomeadamente da Educação para o Desenvolvimento. Foi feito um mapeamento concetual e das práticas de ED, a partir da perspetiva histórica e da agenda política atual. Particularmente a primeira sessão – Educação para o Desenvolvimento – conceito e evolução -, dinamizado por Manuela Mesa, especialista espanhola de ED, foi interessante, na medida em que foram apresentados os cinco modelos de ED a partir da metáfora da pesca. Esta analogia ajudou a perceber como as práticas de ED foram evoluindo e se transformando. A par desta perspetiva histórica, foi ainda traçada a perspetiva de evolução do conceito de ED. Depois, na sessão de apresentação da ENED, foram enunciadas algumas recomendações práticas de trabalho: 1) aprofundamento do conceito de ED; 2) reforço das tipologias que tiveram menos cobertura no relatório; 3) abrangência de um maior número de atores e de origens mais diversificadas; 4) criação de momentos públicos de sistematização de dados em ED; 5) diversificação de projetos de financiamento; 6) estreitamento de parcerias entre entidades que constituem os diferentes grupos de trabalho da ENED.

Dia 14	Dia 15
Sessão	Sessão
Sessão de abertura	<p>Tema 3. Educação como resposta humanitária</p> <p>Conferência 3- Como apoiar a educação em contexto de fragilidade? A experiência da INEE</p> <p>Peter Transbourg (INEE Paris) com moderação de Júlio Santos (ESE-IPVC)</p>
<p>Tema 1. Educação para o Desenvolvimento no âmbito da Cidadania Global</p> <p>Conferência 1. Educação para o Desenvolvimento – conceitos e evolução</p> <p>Manuela Mesa e moderação de Alexandra Sá Costa</p>	<p>Grupos de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo de Trabalho 1: Educação para o Desenvolvimento no âmbito da Cidadania Global; - Grupo de Trabalho 2: Educação e Desenvolvimento – que papel para a cooperação?; - Grupo de Trabalho 3: Educação como resposta humanitária;
<p>Painel 1. Implementação das Estratégias de ED (Moderação António Torres, CICL):</p> <ul style="list-style-type: none"> - ED em Portugal: Conceitos e Práticas – Luísa Teotónio Pereira (CIDAC); - Implementação da ENED em Portugal – La Salete Coelho (ESE-IPVC/CEAUP); - Visões da ED na Galiza – José Manuel Perez (Solida). 	<p>Apresentação das conclusões e recomendações dos grupos de trabalho – Teresa Medina (CIEE/FPCEUP)</p>
<p>Tema 2. Educação, participação e Desenvolvimento</p> <p>Conferência 2. Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau</p> <p>Alexandre Furtado com moderação de João Caramelo</p>	Encerramento
<p>Painel 2. Educação e Desenvolvimento: que papel para a cooperação? Apoio à educação em contexto de fragilidade – o papel das ONGD (Moderação de Miguel Filipe Silva, CEAUP):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiência da FEC (Telma Santos); - Experiência do IMVF (Teresa Santos); - Experiência dos Leigos para o Desenvolvimento (Sara Borges); - Experiência de uma ONG na Galiza (José Manuel Perez) 	
Apresentação do livro: Manual de Cooperação para o Desenvolvimento – Luís Rodrigues, INA	
Apresentação e debate do documentário “Shanty Town Cinderellas” – Benitha Vlok, 2011, África do Sul	

Quadro 18 - Programa do Colóquio Internacional “Cooperação e Educação para o Desenvolvimento: Lições e Desafios”

Fonte: Programa de atividades do Seminário “Educação e Cooperação para o Desenvolvimento: lições e perspetivas” (2013)

Ainda a este propósito, questionou-se a integração da ED no contexto escolar. Considerou-se que os professores não estão preparados para usar metodologias não-formais no contexto formal, sendo necessária a sua formação nesta área. Ao mesmo tempo, entendeu-se que as escolas não têm capacidade para trabalhar em ED, precisando, por isso, de trabalhar em colaboração com outras entidades, nomeadamente ONGD. Verificou-se ainda uma alteração progressiva no currículo escolar, que tem vindo a perder espaço para uma formação mais direcionada para a cidadania. Sublinhou-se, desta forma, a necessidade de pensar o espaço da ED no currículo escolar, bem como os atores a intervir e as práticas a usar.

No segundo dia, a primeira sessão, com o tema “Educação como resposta humanitária”, foi bastante participada e discutida. Considerou-se a necessidade de Portugal começar a olhar para estes contextos de emergência enquanto espaços de promoção de educação de qualidade, reconhecendo-se conceitos úteis e pertinentes para este trabalho. Pode-se, ainda, pensar nesta modalidade de intervenção a partir de projetos de cooperação padronizados, como forma de adequar as intervenções às realidades educativas e aos sistemas escolares dos países em situação de emergência. Pela sua especificidade, concluiu-se que é necessária a definição de um plano operativo, resultado da iniciativa de parcerias entre instituições e agências não-governamentais. Por fim, propôs-se a intensificação da investigação nesta área e a criação de um sistema de avaliação, como forma de entender a complexidade dos conceitos em cooperação e de sistematizar o conhecimento produzido, e ainda de monitorizar o trabalho feito, para a sua legitimação e sustentabilidade.

Da parte da tarde, os participantes tiveram a possibilidade de escolher um dos grupos de trabalho disponíveis – Educação para o Desenvolvimento no âmbito da Cidadania Global; Educação e Desenvolvimento – que papel para a cooperação?; Educação como resposta humanitária. Cada um dos grupos tinha dinamizadores responsáveis pela gestão da discussão e atividades planeadas.

2.1. Dinamização do Grupo de Trabalho 1 – ED

A estagiária foi corresponsável pela dinamização do grupo de trabalho 1, relativo à Educação para o Desenvolvimento. O grupo de ED foi constituído por 12 participantes. Para iniciar os trabalhos realizou-se uma dinâmica para conhecimento do grupo onde era pedida uma breve apresentação dos participantes a partir do seu nome, ocupação e momento marcante na sua vida.

Depois, e antes de proceder com o trabalho para o grupo, foi feita uma breve explicitação do que é a ED. Este momento mereceu a intervenção dos participantes, que questionaram a ED a partir da noção de Cidadania Global e da ideia “Norte/Sul”.

A dinâmica para trabalhar o conceito de Educação para o Desenvolvimento exigiu a divisão do grupo em pares e num trio para a identificação dos desafios da ED. Cada pequeno grupo deveria identificar cinco desafios, para depois os apresentar ao grande grupo. Já no brainstorming coletivo, cada pequeno grupo apresentou três dos cinco desafios eleitos. A partir deles, o grupo começou a discutir as conclusões a que haviam chegado, procurando agrupar as ideias pela sua semelhança temática. A coincidência de alguns dos desafios encontrados foi simples, uma vez que houve alguma simultaneidade de ideias. Outras, por outro lado, não pareceram encontrar par temático, ainda que funcionassem como chapéu das várias ideias selecionadas. A discussão entre o grupo foi rica do ponto de vista da sua conceptualização e operacionalização enquanto potencial prática, na medida em que o grupo foi capaz de, ao transpor a complexidade e abrangência do conceito de ED, identificar e descodificar alguns dos desafios que se impõe à ED, ao mesmo tempo em que revelou alguns dos caminhos futuros.

Para a apresentação em plenário das conclusões do grupo, foi feito um *placard* com as ideias dos grupos e com a palavra/expressão que resumisse as ideias abaixo, como uma identificação primeira do que havia sido discutido. Foram ainda, para clarificar a apresentação e tornar mais eficaz a sua perceção, organizadas as ideias como um caminho/percurso da ED. Esta ideia funcionou ainda como metáfora para o propósito deste trabalho, na medida em que estavam a ser apresentados os desafios e caminhos futuros para a ED.

Assim:

1. Conceito:

- Conceito vs Aprendizagem;
- O que significa ED; O que significa Desenvolvimento em ED;
- Intervenção Comunitária vs ED (clarificação dos conceitos).

2. Valores que orientam práticas:

- Mais ação/intervenção com... / Menos ação/intervenção para...;
- A intervenção em ED pode ser uma forma de ocidentalização (neo-colonialismo);
- Instrumentalização;

O que é que o Norte pode aprender com o Sul em termos de desenvolvimento? (interdependência).

3. Reflexão/Ação:

- Reflexibilidade (num tempo, num espaço, numa comunidade);
- Reflexão vs ação;
- Menos oratória, mais “escutatória”.

4. Formação/Sensibilização:

- Sensibilizar os/as professores/as para a ED;
- Formar os agentes educativos.

5. Avaliação

- Avaliação sistemática.

6. Políticas: Públicas/Participação:

- Políticas

7. Diálogo/ Horizontalidade

3) III Jornadas de Educação para o Desenvolvimento: “Educação para o Desenvolvimento e outras ‘Educações para...’”

As III Jornadas de ED realizaram-se no dia 30 de maio de 2013, nas instalações do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P., em Lisboa. A comissão organizadora do encontro foi constituída pelo CICL, DGE, Plataforma Portuguesa das ONGD e pelo CIDAC. As Jornadas fazem parte do Plano de Ação da ENED no segmento do acompanhamento e avaliação. Pretende-se que estas permitam, pela sua natureza “estruturante e transversal, o aprofundamento de questões conceituais, temáticas ou metodológicas, juntando atores em contextos favoráveis à troca de experiências e ao aprofundamento da reflexão, reconhecendo e consolidando os caminhos percorridos e abrindo perspetivas para ações futuras” (Enquadramento das III Jornadas de ED). As edições anteriores foram dedicadas aos temas da influência política (lobby e advocacy) e ED na escola, respetivamente. O tema destas jornadas justifica-se pela necessidade de aprofundar a relação que se estabelece entre a ED e outras “Educações para...”, estando a meio do período de vigência da ENED (2010-2015).

Partindo da reflexão teórica, dos testemunhos de entidades participantes sobre a sua experiência de implementação da ENED e da reflexão final conjunta dos participantes, o programa do encontro, abaixo apresentado, teve por base duas preocupações principais: por um lado, discutir o conceito de ED; por outro, “reforçar o diálogo, a articulação e a cooperação entre entidades relevantes que se assumem enquanto atores de ED” (*idem*).

Como se verifica no Quadro 19, destacam-se questões relacionadas com a finalidade das diferentes “educações para...” e do seu lugar face à ED. São várias as perspetivas a este respeito, destacando-se a de Manuela Mesa que acredita que a ED é o chapéu maior de todas as “educações para...”, sendo o seu ponto de partida para a concetualização e para a definição das práticas.

Nos grupos de trabalho, foi possível discutir esta ligação, a partir de uma analogia interessante da ED enquanto mar e as “educações para...” enquanto ilhas. Procurou-se responder às seguintes perguntas: 1) O que é convergente entre ED e “educações para...”?; 2) Têm a mesma finalidade?; 3) A metodologia é semelhante?; 4) Como se processam?; 5) Têm os mesmos valores?; 6) Como definir a sua identidade e competências de trabalho?. Nesta

abordagem, importa salientar que tanto a ED como as restantes “educações para...” devem ser lidas e compreendidas à luz dos seus próprios conceitos basilares e do seu contexto histórico e institucional. Entende-se, a partir da analogia antes apresentada, que deve haver um sentido comum para uma aprendizagem para o desenvolvimento, no sentido de construir uma educação que tenha por base a formação para a cidadania.

Programa	
Horário	Sessão
9h15	Abertura (Paula Barros, CICL)
9h40	Apresentação do programa (Jorge Cardoso, Grupo de Trabalho de ED da Plataforma Portuguesa das ONGD)
9h45	La educación para el desarrollo y la ciudadanía global: una propuesta educativa integradora (Manuela Mesa, Diretora do Centro de Educación e Investigación para la Paz – CEIPAZ)
10h45	Debate (Moderação: António Torres, CICL)
11h45	A ENED na prática de entidades subscritoras do Plano de Ação: - Margarida Marcelino, APA - Amália Martins, CNJ - Maria José Neves, DGE
12h30	Debate (Moderação: Luísa Teotónio Pereira)
13h00	Síntese da sessão da manhã e introdução à metodologia dos grupos de trabalho (Eliana Madeira, GRAAL)
14h30	ED: pontos comuns para pontes de diálogo e cooperação – grupos de trabalho (Facilitadores: Isabel Ferreira Martins, Sara Dias e Vítor Nogueira)
16h00	Apresentação das conclusões por cada um dos grupos de trabalho
16h30	Apresentação de conclusões preliminares e próximos passos (Jorge Cardoso, Grupo de Trabalho de ED da Plataforma Portuguesa das ONGD)
16h45	Encerramento (Teresa Paiva Couceiro, Representante da Direção da Plataforma Portuguesa das ONGD; Fernando Egídio Reis, Diretor-Geral da DGE).

Quadro 19 - Programa III Jornadas de ED: “Educação para o Desenvolvimento e outras ‘Educações para...’
 Fonte: Programa de atividades das III Jornadas de ED: “Educação para o Desenvolvimento e outras ‘Educações para...’” (2013)

Em jeito de conclusão, considerou-se, com base numa visão global/sistémica, que há uma convergência das várias “educações para...” ao nível metodológico, temático e de valores. Entende-se que estas noções estão concetualmente ligadas, sendo definido como desafio a passagem deste universo teórico à prática. Em relação à ENED, e através das partilhas de

experiências das várias entidades participantes, que há uma oportunidade de trabalhar em rede para um trabalho colaborativo, dinâmico e profícuo. Salienta-se ainda a relevância política da ED na agenda educativa nacional.

Finalmente, identificam-se alguns desafios comuns em matérias de ED: 1) visibilidade e impacto junto de mais instituições, decisores políticos e sociedade; 2) escassez de recursos ao nível do financiamento; 3) necessidade de aprofundar conceitos, articulações e relações – identificação de agendas comuns.

3.2. Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”

O Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento” integra a dimensão da formação do GEED. Estes cursos de formação surgiram em 2001, primeiramente subordinados ao tema “Educação, Cooperação e Desenvolvimento”. Depois, seguiu-se uma outra geração da formação, com destaque para as questões do desenvolvimento e da cidadania. Desta tradição de reflexão sobre temáticas de ED no contexto de cidadania global nasceu o mais recente modelo formativo, concebido em 2008. Este curso antecede o Curso Específico de Voluntariado⁷⁶ e caracteriza-se pelo desafio à análise e à reflexão acerca de problemáticas diversas, como o desenvolvimento, a cidadania, o voluntariado, a cooperação e a educação para o desenvolvimento. Credo no diálogo e na cooperação enquanto ferramentas de uma aprendizagem transformativa, o curso apresenta como objetivo geral – “Contribuir para uma comunidade consciente e criticamente reflexiva em torno de questões globais e de perspetivas de desenvolvimento no seio do meio universitário e da comunidade de Viana do Castelo” (Referencial⁷⁷, Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento” (2012:2). De forma a alcançar este propósito, foram ainda definidos objetivos específicos de trabalho: 1) Dotar os formandos de ferramentas que facilitem a aprendizagem intercultural e integração nos projetos de mobilidade, cooperação e voluntariado; 2) Preparar a participação em iniciativas de voluntariado local e internacional (pré-requisito para os Projetos de voluntariado de verão do IPVC); 3) Promover a reflexão e a problematização do mundo globalizado, as interdependências e assimetrias e os desafios que se levantam às relações Norte-Sul numa lógica de educação para o desenvolvimento; 4) Sensibilizar e promover a reflexão crítica em torno da temática do desenvolvimento, da sustentabilidade e cooperação para o desenvolvimento através da utilização de metodologias de educação global” (*idem*: 2).

⁷⁶ Em 2013 este curso não foi realizado, por falta de recursos. Anteriormente, para a frequência no Curso Específico de Voluntariado, os formandos eram obrigados a frequentar o Curso Livre, como forma de preparação. O Curso Específico de Voluntariado dava a possibilidade de mobilidade para os PALOP em ações de voluntariado. Foi, contudo, realizado um curso de formação alternativo, denominado “Educações para...”, sem a pretensão do anterior de mobilidade.

⁷⁷ A elaboração do referencial deste Curso Livre antecedeu a decisão de não ser realizado o Curso Específico de Voluntariado, pelo que os seus objetivos de trabalho e esquema de organização foram desenhados de acordo com a sequência formativa.

O esquema de organização do curso inclui como destinatários o público em geral, com idade mínima de 18 anos, sujeitos a critérios de seleção baseada na análise do *curriculum vitae*.

A modalidade de formação do curso assenta num regime pós-laboral, duas vezes por semana, dividido em treze sessões, de 2h30 minutos cada uma. Apresentam-se cinco momentos de formação – abertura e encerramento e três módulos: Cidadania, Cooperação para o Desenvolvimento e Educação para o Desenvolvimento.

Este curso de formação tem por base princípios de trabalho de ED e de Educação de Adultos, como a adequação das estratégias metodológicas, diversificadas e complexas, ao público a que se destinam, a promoção do trabalho colaborativo e de uma aprendizagem que permita a análise e a reflexão, a partir do diálogo e da participação ativa (GEGWG, 2010). Privilegiam-se, por isso, metodologias de ensino e aprendizagem ao longo da vida, que deverão ser adequadas ao perfil e interesse dos formandos. Assim, os métodos pedagógicos adotados serão diversificados – desde o método expositivo, ao ativo e demonstrativo – e procurarão estar ao serviço de práticas, recursos e ferramentas destes princípios antes expostos. No final, realiza-se, pela primeira vez, uma componente de trabalho autónomo. Uma vez que é uma novidade, os seus objetivos e estratégias são definidos pelos formadores e formandos, na sessão de abertura do curso.

Finalmente, a avaliação acontece em três momentos. Numa primeira fase, a partir das fichas de inscrição e da sessão de abertura do curso, são consideradas as necessidades de formação dos participantes, as suas expectativas e conhecimentos. Depois, a avaliação incide nos conteúdos, nos formadores – fichas de avaliação preenchidas depois das suas sessões – e nos formandos – fichas de avaliação e autoavaliação completadas no final de cada sessão. No final, a avaliação incide sobre a globalidade das sessões e o trabalho realizados pelos formandos (*ibidem*).

3.2.1. A prática no contexto de estágio

Para a realização do estudo de investigação acerca do Curso Livre, foi frequentado o curso e acompanhadas as sessões do módulo II e módulo III. Não foi realizada a componente de trabalho autónomo final, uma vez que a participação no curso, pelo seu carácter de observação, poderia comprometer a interação da estagiária com os formandos. Todavia, a participação da estagiária foi ativa, procurando cooperar nas várias dinâmicas e debates promovidos.

Ainda no segmento do Curso Livre, e a par da frequência no mesmo, considerou-se pertinente o desenvolvimento de um estudo de investigação sobre o curso de formação, a partir da perceção, por um lado, dos formandos e, por outro lado, dos formadores e organizadores do curso. Esta tarefa foi morosa e exaustiva do ponto de vista da definição dos objetivos de trabalho e das estratégias metodológicas a adotar. Este facto prende-se com duas razões:

primeiramente, o público a estudar era complexo e distinto, uma vez que se distinguiram três grupos; depois, foram surgindo algumas alterações à própria ordem do curso atual, como a existência de um referencial, a introdução da componente de trabalho autónomo e a impossibilidade de realização do Curso Específico, que procede ao Curso Livre.

Depois de ultrapassadas estas dificuldades, começaram a ser construídos os guiões de entrevista, disponíveis nos Apêndices VII e VIII, bem como o inquérito por questionário, também disponível no Apêndice V. Para os organizadores e formadores, foram criados guiões diferentes, na medida em que se procuravam aferir dados distintos quanto às práticas – estrutura, conteúdos e metodologias. Pese embora tenha sido tomada esta decisão, as categorias de entrevista, mais tarde assumidas igualmente enquanto categorias de análise, de ambos os guiões foram semelhantes, de forma a uniformizar a sua análise acerca da perceção dos dois públicos. Como forma de simplificar o processo de análise e de facilitar a leitura e interpretação dos dados, foram criadas tabelas de análise das entrevistas de acordo com as categorias definidas, dispostas nos Apêndices X e XI. Também as transcrições completas de cada uma das entrevistas estão disponíveis nos Apêndices VIII e IX.

Por sua vez, os inquéritos por questionário a aplicar aos formandos foram construídos tendo por base duas preocupações. Por um lado, as motivações para a frequência no Curso Livre. Por outro, a avaliação que os mesmos fazem do curso, primeiro, numa perspetiva global e depois de cada um dos módulos de formação. Considerando-se a necessidade de uma apreciação mais específica quanto às aprendizagens efetuadas e à correspondência das expectativas face ao curso, foram desenhadas perguntas de resposta aberta.

4. Processo de IPP3

4.1. Enquadramento institucional

O Instituto Politécnico de Viana do Castelo elegeu a área da ED como parte integrante do seu Plano Estratégico 2011-2014⁷⁸ no quadro do Eixo *Relações com a Sociedade e Internacionalização*. Como espaço privilegiado de educação e formação de professores, a ESE, enquanto base impulsionadora do GEED, considera a ED o eixo fundamental para a compreensão e reflexão de questões prioritárias no âmbito da ED e da cooperação para o desenvolvimento, enquanto oportunidade do trabalho de internacionalização e intervenção. Ao apostar na ED enquanto estratégia educativa, a ESE tem a oportunidade de desconstruir o conceito de ED, ao refletir sobre ele e pô-lo em prática, nomeadamente através da ECG trabalhada nos programas de formação inicial e contínua de professores e na intervenção em contexto educativo (aquando da intervenção dos estudantes da licenciatura em Educação Básica nos agrupamentos de escolas cooperantes).

Esta aproximação com as escolas responde ao segundo objetivo da ENED – “Promover a consolidação da ED no sector da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” (ENED - Despacho n.º 25931/2009: 48399) . Esta correspondência justifica-se na medida em que, além de incentivar a produção de conhecimento no âmbito da ED, promove a criação de ferramentas, recursos e metodologias, permitindo a difusão do conceito e a sustentabilidade de programas e projetos na área ao abranger diferentes atores educativos.

Efetivamente, as escolas desempenham um papel essencial no desenvolvimento do conceito de ED e na sua difusão, enquanto processo de aprendizagem. Embora o conceito tenha sido criado no âmbito da educação não-formal, pelas suas características conceptuais e metodológicas, “a sua inclusão progressiva no sistema de educação formal”⁷⁹ tem gerado articulações e complementaridades entre estes dois âmbitos de atuação, nomeadamente com a participação das OSC em ações de ED nas escolas” (Despacho n.º 25931/2009 de 26 de novembro. *Diário da República*, n.º230 - 2.ª série. Ministério dos Negócios Estrangeiros e da Educação, Lisboa: 48397). Desta forma, ao assumir a pertinência desta matéria no currículo escolar, a escola instiga os estudantes a uma atitude global assente nestes princípios, explorando

⁷⁸ No “Eixo 6: Relações com a Sociedade/Internacionalização”, na visão a assumir, está expressa a importância de otimizar o IPVC enquanto sistema inovador e integrador de relações externas, nomeadamente no que às parcerias internacionais diz respeito. Neste sentido, releva-se o papel ativo e interessado do IPVC “em prol do desenvolvimento sustentável, na luta contra a pobreza, e da educação para o desenvolvimento” (Plano Estratégico IPVC 2011-2014: 25).

⁷⁹ “Educação formal: levada a cabo no âmbito de instituições de ensino públicas ou privadas, associada a ‘diferentes etapas de desenvolvimento (anos académicos), devidamente graduada e avaliada quantitativamente; estes anos académicos organizam-se por disciplinas e a cada uma delas estão associados programas curriculares gerais aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes. Até um determinado nível, a educação formal (ensino) é obrigatória’. Dá acesso a diplomas oficiais” (Despacho n.º25931/2009: 48397).

temáticas como a “ multiculturalidade, a inclusão social, a luta contra a pobreza, campanhas de educação para a saúde e as de sensibilização ambiental; a questão da responsabilidade social empresarial, do consumo sustentável e do comércio justo; e a responsabilidade social dos media” (*idem*: 48395). Ora, por este meio, a escola é o meio ideal para uma educação integral dos estudantes, sendo sublinhados os seguintes princípios:

“(…) a consciencialização e compreensão das causas dos problemas de desenvolvimento e das desigualdades locais e globais; a vivência da interculturalidade; o compromisso para a ação transformadora alicerçada na justiça, equidade e solidariedade; a promoção do direito e do dever de todas as pessoas, e de todos os povos, de participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável” (*idem*: 48395).

Neste contexto, e como antes visto, a ESE-IPVC introduziu a temática de ED na licenciatura em Educação Básica⁸⁰ na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III. Considerando os pressupostos antes enunciados no que diz respeito a este âmbito de trabalho, a ESE está a contribuir para o objetivo 2 da ENED, particularmente para a Medida 2.1 – “Integração da ED na formação inicial que profissionaliza para a função docente” (ENED, 2009: 17). A introdução da ED no currículo escolar da ESE justifica-se ainda pela existência de um projeto de “Capacitação da ESE-IPVC em ED e planeamento, monitorização e avaliação da ENED”, ao cargo do GEED. Este projeto, em parceria com o Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, tem como objetivo a “capacitação em ED da ESE-IPVC e das restantes instituições públicas e organizações da sociedade civil subscritoras⁸¹ do Plano de Ação da ENED, através do envolvimento da ESE-IPVC no processo de recolha e tratamento de informação e demais tarefas complementares no quadro do planeamento, acompanhamento e avaliação da ENED, em colaboração com as respetiva Comissão de Acompanhamento” (Plano de Atividades para o ano letivo 2012/2013 do GEED).

Importa ainda referir que esta oportunidade de intervenção em contexto escolar aos estudantes de licenciatura em Educação Básica decorre de uma alteração legislativa do currículo

⁸⁰ A licenciatura em Educação Básica teve início no ano letivo 2007/2008, aquando da formalização do Processo de Bolonha, com a substituição dos cursos de Educação de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi criada pela Portaria nº 1419/2007, de 30 de Outubro de 2007. Para a habilitação para a docência, esta formação passa a acontecer em dois ciclos obrigatórios: 1º ciclo de estudos na licenciatura em Educação Básica (3anos, ou seja, seis semestres de duração); 2º ciclo de estudos (correspondente ao mestrado) que irá conferir a habilitação profissional para a docência de acordo com a especialidade escolhida. Tem como objetivos a preparação de futuros licenciados na compreensão do processo de desenvolvimento das crianças dos 0 aos 12 anos de vida e dos vários contextos de sociabilização e desenvolvimento e no conhecimento dos processos educativos e de ensino aprendizagem do âmbito organizacional, curricular e social. Além disso, pretende-se fomentar competências de observação, análise e reflexão sobre diferentes contextos educativos, de forma inovadora, criativa e empreendedora na construção de projetos socioeducativos. Finalmente, define-se como objetivo do curso o domínio de conhecimentos nas áreas científicas da docência e das suas didáticas. Disponível em: www.ese.ipv.pt.

⁸¹ O Plano de Ação da ENED foi subscrito, em abril de 2010, por 14 entidades públicas e OSC: IPAD (atual Camões, ICL), DGIDC, Plataforma Portuguesa das ONGD, CIDAC, APA, ACIDI, I.P., Comissão Nacional da UNESCO, CIG, IPJ, I.P., APEDI, CNPJ, CPADA, CNJ, ARIPESE (Protocolo de Colaboração para subscrição do Plano de Ação da ENED 2010-2015, 2010).

e da sua própria gestão, determinada pelo Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho, nomeadamente com o aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo e maior liberdade de escolha das ofertas formativas: “A autonomia da escola é reforçada através da oferta de disciplinas de escola e pela possibilidade de criação de ofertas complementares, bem como por uma flexibilização da gestão das cargas letivas” (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República, nº129 – 1ª série*. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa: 3476). Ao abrir este espaço para oferta de disciplinas de escola, introduz-se na escola um espaço para trabalhar temas relacionados com a prática da cidadania⁸²: “pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (*idem*). Pressupõem-se, desta forma, que a Educação para a Cidadania possa ser trabalhada enquanto oferta curricular específica da escola ou enquanto abordagem curricular transversal. De uma forma ou de outra, deve ser desenvolvida em articulação com o projeto educativo de cada escola ou agrupamento de escolas e que seja dinamizada de acordo com as necessidades ou problemas específicos da própria escola ou comunidade educativa (*ibidem*). Pese embora a abordagem a assumir na educação para a cidadania esteja dependente de cada contexto educativo, foram identificadas algumas dimensões que parecem ser pertinentes e comuns a muitos deles: educação rodoviária, educação para o desenvolvimento, educação para a igualdade de género, educação para os direitos humanos, educação financeira, educação para a segurança e defesa nacional, voluntariado, defesa ambiental/desenvolvimento sustentável, dimensão europeia da educação, educação para os media, educação para a saúde e a sexualidade, educação para o empreendedorismo, educação do consumidor e educação intercultural.

Para este contexto específico da ESE, em parceria com as escolas cooperantes, foi escolhida a problemática da Educação para o Desenvolvimento, ainda que trabalhando muitas das outras dimensões antes identificadas.

4.1.1. Operacionalização do processo

Em termos operacionais, a unidade curricular de Introdução à Prática Profissional estende-se ao longo dos três anos de licenciatura e tem como propósito oferecer “trabalho de campo em escolas cooperantes que incluem observação e colaboração em situações de educação (...)” (Programa da Unidade Curricular, 2010/2011: 2). Particularmente a IPP3, no último ano da licenciatura, está organizada em estágios trimestrais, acontecendo cada um deles em três níveis

⁸² “A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia da justiça social. Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Linhas orientadoras do Currículo e Programas Educação para a Cidadania. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>)

de ensino – pré-escolar, 1º e 2º ciclos. Para este trabalho, o GEED ficou responsável pela dinamização do estágio relativo ao 2º ciclo⁸³, na medida em que este parece ser o ciclo mais difícil de operacionalizar porque, ao contrário do que acontece no ensino pré-escolar e 1º ciclo, está-se perante um regime de pluridocência e de compartimentação das disciplinas científicas.

A unidade curricular está organizada com uma carga trimestral de nove blocos letivos, respetivamente de 2 horas cada, e apresenta os seguintes objetivos: 1) desenvolver o conhecimento sobre a Educação Básica e, mais especificamente, sobre os níveis da educação pré-escolar, 1º ciclo do EB e 2º Ciclo do EB, nas dimensões organizacional, curricular e pedagógica; 2) compreender a sequencialidade e coerência entre os 3 níveis de ensino; 3) recolher e analisar dados caracterizadores da ação pedagógica em sala de aula; 4) recolher e analisar dados caracterizadores do comportamento e das aprendizagens dos alunos; 5) desenvolver competências de planeamento, implementação e avaliação de atividades educativas dirigidas para os alunos dos 3 níveis de ensino (Programa da UC 2010/2011: 2).

A partir destes pressupostos e daquilo que havia sido pensado para o projeto “Capacitação da ESE-IPVC em ED e planeamento, monitorização e avaliação da ENED”, procurou-se definir de forma concreta os objetivos, conteúdos, metodologias e fundamentos da prática pedagógica – planificação e elaboração dos recursos, organização da unidade curricular, observação e intervenção e reflexão e avaliação finais. Além disso, notou-se uma preocupação imediata com o modelo de intervenção – eficácia e pertinência de um modelo para criar impacto e sustentabilidade do projeto - e com as necessidades do público-alvo: por um lado, os estudantes da licenciatura em Educação Básica e, por outro, os estudantes do 2º ciclo com quem os futuros professores iriam intervir em contexto de sala de aula. Desta forma, e conjugando necessidades e preocupações da IPP3 e da introdução das temáticas de ED, criou-se um novo modelo de atuação, definindo-se novos objetivos. Primeiramente, determina-se o desenvolvimento de “competências de sensibilização para os temas da Educação para o Desenvolvimento no âmbito da promoção da cidadania global”. Depois, define-se como objetivo a compreensão do “papel de professor como agente de Educação para o Desenvolvimento nas escolas” (*idem*). Para além da componente metodológica, foram acrescentados dois novos tópicos conceituais: a “ED como forma de abordagem de temas complexos do desenvolvimento global de forma integrada, dinâmica, crítica e contínua e cujo principal objetivo é incutir valores, princípios, atitudes e ações para um mundo mais justo, inclusivo, equitativo e sustentável”; “A dinamização de atividades na sala de aula, em particular, e na escola, em geral” (*ibidem*).

O modelo de organização da unidade curricular, por trimestre, supôs a seleção de temáticas de ED a trabalhar com os futuros professores e depois com os estudantes de 2º ciclo. Usando o

⁸³ Esta atribuição está contemplada no Plano de Atividades para o ano letivo 2012/2013 do GEED – “Apoio à unidade curricular Iniciação à Prática Profissional III da ESE-IPVC”, com a seguinte nota explicativa: “Dinamização de vinte e sete sessões (54 horas) correspondentes ao 2º ciclo do EB da IPP3, em parceria com os agrupamentos de escolas do concelho, no âmbito da Educação para o Desenvolvimento. Está ainda disponível para todo o acompanhamento aos estagiários e para as visitas às escolas cooperantes”.

calendário dos Direitos Humanos como critério de escolha de temas, foram pensados e trabalhados, no primeiro ano do projeto, correspondente ao ano letivo 2011/2012, temas como o dia Internacional do Voluntário para o Desenvolvimento Económico-Social, tendo ainda presente que o ano de 2011 foi o ano europeu do Voluntariado; para o 2º trimestre, o dia 21 de março, dia Mundial para a Eliminação da Discriminação Racial; e para o 3º trimestre, diálogo intergeracional do dia 29 de abril, Dia Europeu do Diálogo entre Gerações (2012 foi o ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações).

Especificamente, a intervenção trimestral foi estruturada da seguinte forma:

Sessão	Atividade	Dinamizador(es)
1º	Apresentação da metodologia e da avaliação da IPP3 – 2ºciclo	Responsável da UC e GEED
	Características do 2º ciclo	Responsável da UC
2º	Enquadramento da ED	Equipa GEED
	Projetos de ED – Comemoração do dia pré-estabelecido	
3º	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
4º	Planificação da atividade e da participação nas escolas	Equipa GEED
5º	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Alunos IPP3
6º	Intervenção nas escolas, em sala de aula	Alunos IPP3
7º	Implementação da atividade	Equipa GEED
8º	Apresentação oral das atividades e dos processos	Equipa GEED
9º	Avaliação e considerações finais	Equipa GEED

Quadro 20 – Estrutura da intervenção trimestral de IPP3

Fonte: Documento de Trabalho 2011/2012, p.3

As quatro primeiras sessões foram dinamizadas pela equipa do GEED e pela responsável da unidade curricular e decorreram na ESE. As duas primeiras, particularmente, foram de apresentação e contextualização do projeto, bem como de constituição dos grupos de trabalho e atribuição das escolas-cooperantes e turmas. Estas sessões serviram ainda de introdução teórica às temáticas da ED, sendo abordados alguns dos temas a trabalhar nos diferentes trimestres. Nas duas sessões seguintes, terceira e quarta, respetivamente, o trabalho da aula foi dinamizado pelos próprios grupos na planificação das suas intervenções – desenho de atividade a

desenvolver em contexto de sala de aula e desenho de proposta para atividade final a propor à escola cooperante. Pela sua componente mais dinâmica, foram trabalhados conceitos de preparação pedagógica: planificação, os elementos de um plano de sessão, elaboração e exploração de recursos, entre outros. Foram exploradas as competências de criatividade e de interação com os alunos. A quinta e sexta sessões aconteceram, já, em contexto de sala de aula com a intervenção dos futuros professores. Nestas sessões, implementaram-se as atividades antes pensadas nos planos de sessão, desenvolvendo dinâmicas para a compreensão dos temas de ED e para a preparação da atividade final. No final de cada uma das sessões, de acordo com o documento de trabalho da IPP3 (2011/2012: 4), os estudantes realizaram uma reflexão escrita sobre a sua experiência de intervenção e de gestão pedagógica, respondendo aos seguintes tópicos:

- 1) Forma de abordagem ao tema – O que foi feito na aula?
- 2) Interação com os alunos – Qual foi a reação dos alunos? Como foi estimulada a sua participação?
- 3) Pontos fortes – O que correu melhor?
- 4) Pontos fracos – O que correu pior?
- 5) Recomendações – O que deve ser alterado?

A atividade final, correspondente à 7ª sessão, criada pelos estudantes estagiários, aconteceu com a colaboração dos estudantes do 2º ciclo e dos professores das respetivas escolas cooperantes. Esta dinâmica final tinha como propósito, não só a conjugação destes atores, mas ainda o envolvimento da comunidade educativa, como forma de sensibilização de um número maior de sujeitos para a temática desenvolvida. Esta sessão foi supervisionada e avaliada por um elemento da equipa do GEED e pelo professor da escola cooperante, responsável pela turma que colaborou no projeto. Estes dois sujeitos preencheram um instrumento de observação elaborado previamente para o efeito, como forma de avaliação da prática docente do estudante estagiário. O elemento do GEED tinha como tópicos de observação a pertinência da atividade face ao tema, coerência entre planificação e a sua execução, interação com os alunos, cuidado na apresentação e resultado da atividade (consecução dos objetivos) (*idem*).

Por sua vez, o professor da escola cooperante tinha para a avaliação do desempenho do professor estagiário alguns tópicos, como a integração na comunidade educativa em questão, o cumprimento das tarefas atribuídas e a qualidade do trabalho desenvolvido (*ibidem*).

Finalmente, as duas últimas sessões, oitava e nona respetivamente, corresponderam à apresentação dos trabalhos decorridos no trimestre decorridas e aconteceram novamente na ESE. Esta partilha oral com os colegas e com os elementos do GEED foi fundamental para o processo, uma vez que se apresentaram as etapas e atividades conseguidas, bem como as dificuldades e sucessos do projeto. Ao mesmo tempo, individualmente, cada estudante fez uma

reflexão final sobre o processo de intervenção, incluindo os tópicos antes usados para as reflexões das sessões e respondendo ainda aos seguintes tópicos: 1) conhecimento das características do 2º ciclo – suas especificidades; 2) compreensão do conceito de Educação para o Desenvolvimento; 3) abordagem do tema com os alunos – ideias para a implementação; 4) processo de planificação e preparação de materiais (*ibidem*: 4-5).

Estando finalmente definido o programa da unidade curricular para os estágios do 2º ciclo, realizaram-se encontros com sete escolas para potencial cooperação, localizadas no concelho de Viana do Castelo, com o objetivo de apresentar a proposta. Destas, seis aceitaram a proposta e tornaram-se parceiras no processo, assumindo a abordagem curricular da ED ou ECG como oferta de disciplina autónoma. Esses espaços foram, pois, disponibilizados, para a intervenção dos futuros professores, com o apoio das escolares-cooperantes. Como atividade de cariz colaborativo, o processo de idealização dos projetos e a sua execução foi criado pelos estudantes da ESE e validado pelos responsáveis da unidade curricular e professores das escolas cooperantes, sendo posteriormente selecionadas algumas turmas para a intervenção.

4.2. A prática no contexto de estágio

Para a realização do estudo de investigação acerca da introdução da ED no programa curricular de IPP3, foram frequentadas as primeiras sessões da disciplina na ESE-IPVC. A frequência nestas sessões permitiu, por um lado, conhecer o funcionamento da IPP3, nomeadamente a organização da disciplina, bem como os seus objetivos e estratégias de trabalho e, por outro, seguir a planificação das sessões de intervenção por parte dos estudantes. Para conhecer mais de perto e de forma mais direta o processo, foi selecionado um grupo de estudantes, dois pares, de uma das escolas cooperantes para um acompanhamento efetivo. Esta escolha teve como critério a coincidência de horário das sessões na escola cooperante com as tarefas do gabinete. Em suma, além do acompanhamento nas sessões de planificação das sessões, foi feito ainda o acompanhamento nas sessões dinamizadas numa das escolas cooperantes. Desta forma, e a partir da observação das sessões, foi possível conhecer e compreender o processo de IPP3, particularmente a forma de abordagem ao tema – *Educação como direito* -, a interação dos estudantes da licenciatura em Educação Básica com os alunos do 2º ciclo e a identificação de pontos fortes e fracos das sessões.

Além deste acompanhamento direto com os estudantes, foi desenvolvido o projeto de investigação posteriormente apresentado, no sentido de conhecer o processo de IPP3 e de compreender o espaço e papel que a ED assume nesta iniciativa. Para tal, selecionaram-se como públicos-alvo os estudantes da turma em acompanhamento⁸⁴ da unidade curricular de IPP3 e os

⁸⁴ A unidade curricular de IPP3 acontece em três momentos, correspondentes aos três trimestres de aulas do 2º ciclo. Esta reorganização do sistema educativo superior é exigida para haver uma correspondência do período letivo de

responsáveis pelo processo – responsável da ESE-IPVC pela unidade curricular de IPP3, responsável e representante do GEED e técnico de ED do GEED.

Para os primeiros, foram aplicados inquéritos por questionário, disponíveis no Apêndice XII. A construção deste instrumento teve como propósito conhecer a avaliação que os estudantes fazem do processo de IPP3. O inquérito foi construído em três fases: num primeiro momento, pretende-se aferir a percepção dos inquiridos antes de iniciar o processo de IPP3, nomeadamente no que diz respeito ao seu conhecimento acerca do conceito de ED e aos aspetos considerados aquando da elaboração das planificações das sessões relativamente aos conteúdos e objetivos. Depois, as questões colocadas reportam-se à avaliação sobre as sessões dinamizadas, no que respeita à escolha das estratégias metodológicas e os motivos e à opção pelas estratégias de trabalho e recursos adotados. Numa terceira fase, as questões enunciadas dizem respeito à avaliação global sobre o processo de IPP3 – avaliação dos conteúdos, tempo formativo, equipa formativa e envolvimento dos/as alunos/as. No final, e considerando-se a importância de uma apreciação mais específica quanto à percepção dos estudantes, foram feitas perguntas de resposta aberta. Pretende-se, essencialmente, identificar as principais aprendizagens efetuadas a partir deste processo e enumerar as características do trabalho em ED.

Depois, para os responsáveis deste processo, foram construídos guiões de entrevista distintos, também disponíveis no Apêndice XIV, de acordo com os seus papéis e funções no processo. Foram transcritas na totalidade as três entrevistas realizadas para este estudo, estando contempladas no Apêndice XVI. Embora se tenha assumido a diferença temática na construção das entrevistas, as suas categorias, mais tarde tomadas enquanto categorias de análise, eram semelhantes, como forma de simplificar a análise. Foram criados quadros de análise, presentes no Apêndice XV, segundo as categorias definidas, facilitando a leitura e a interpretação dos dados. As principais categorias formadas a partir da concertação das três análises foram: *Origem e construção do projeto*, com os seguintes subtópicos: *Enquadramento do projeto*; *ED na IPP3* e *GEED na IPP3*; depois, a categoria *Operacionalização do projeto* a partir dos subtópicos *Estabelecimento de parcerias*; *Funcionamento e estrutura do projeto*; *Objetivos do projeto* e *Avaliação*; posteriormente, a categoria *Intervenientes do projeto e vantagens* com os subtópicos: *Intervenientes*; *Vantagens para o GEED* e *Benefícios para a IPP3*; finalmente, a categoria *Percepção sobre o projeto*.

todos os estudantes. Efetivamente, existem três turmas desta unidade curricular ao longo do ano letivo, tendo-se considerado a possibilidade de estudar a percepção dos três grupos. Contudo, e por uma questão temporal e de logística de trabalho de estágio, somente a 2ª turma, cujo acompanhamento foi feito desde o início, foi considerada para este estudo.

A investigação:
Dois estudos de caso

IV: A INVESTIGAÇÃO: DOIS ESTUDOS DE CASO

“Quando dizemos que é um resultado importante o viver em democracia, dizemos também que é um resultado mínimo, porque a partir daí começa a crescer o que verdadeiramente falta, que é a capacidade de intervenção do cidadão em todas as circunstâncias da vida pública.

Ou seja, fazer de cada cidadão um político”

José Saramago⁸⁵

1. Projeto de Investigação: Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”

1.1. Análise estatística

Este questionário faz parte de um estudo que foi desenvolvido com o propósito de conhecer as motivações e a avaliação que os formandos fazem dos conteúdos de aprendizagem do curso livre de formação “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento. Os resultados obtidos com a aplicação deste inquérito, a seguir enunciados, dizem respeito às experiências pessoal e académica dos formandos. Consideram-se, primeiramente, as suas motivações para frequentar o curso e, posteriormente, à perceção sobre o Curso Livre e a avaliação que fazem do mesmo.

Caracterização da amostra

À turma de 28 formandos, foram aplicados 18 inquéritos por questionário aos formandos que frequentaram o Curso Livre.

Da referida amostra, e no que diz respeito ao género (Figura 4), 94% são formandos do género feminino e 6% do género masculino. No que às idades respeita (Figura 5), e com a determinação de uma escala de cinco anos, denota-se que a maioria dos formandos tem idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos (53% dos formandos têm idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos; 18% têm idades compreendidas entre os 26 e os 30). Destaca-se ainda uma percentagem considerável na faixa etária dos 31 aos 35 anos de idade.

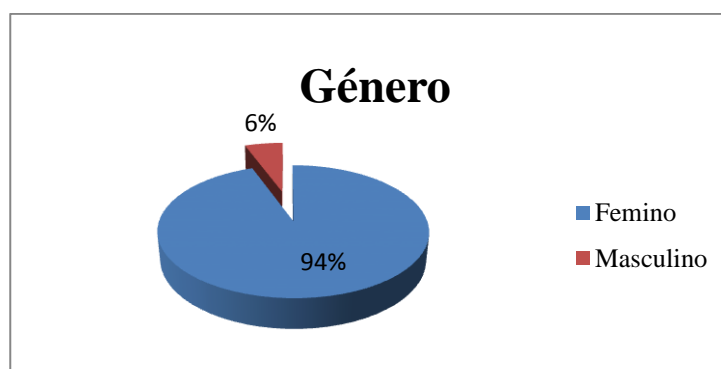


Figura 4 – Género (Percentagem)

⁸⁵ Nas suas palavras, 2005.

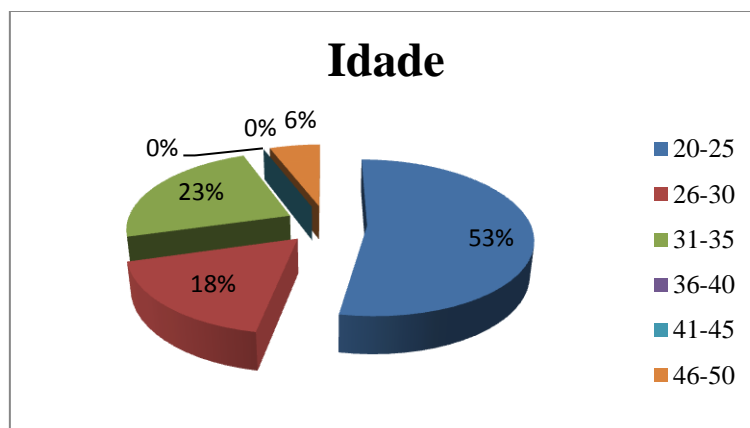


Figura 5 – Idade (Percentagem)

Da mesma amostra, em relação à configuração familiar (Figura 6) dos formandos, uma maioria significativa de 78% vive com a sua família de origem, sendo que apenas 11% vive com o respetivo companheiro ou esposo. Relativamente à questão dos filhos (Figura 7), apenas 11% dos formandos tem filhos, sabendo que os restantes 89% não têm descendência.

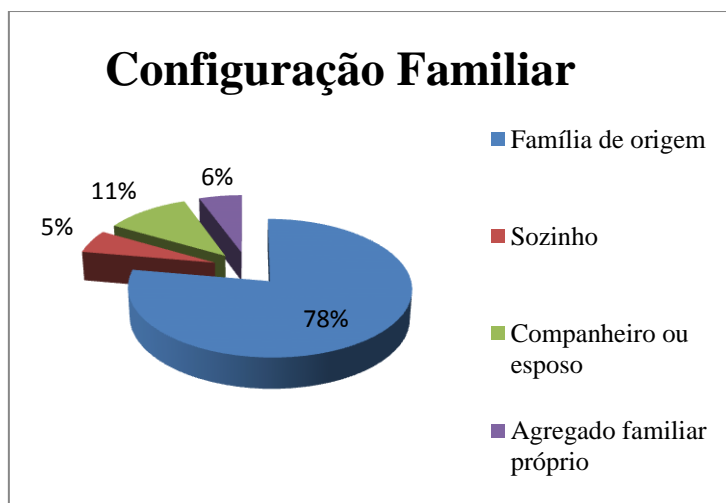


Figura 6 – Configuração Familiar (Percentagem)

Sobre a questão académica (Figura 8), 72% dos formandos têm formação ou estão a frequentar cursos nas áreas da Educação e do Ensino, particularmente a licenciatura em Educação Básica. Destes, no que diz respeito à instituição de ensino superior (Figura 9), 67% está a estudar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, na referida licenciatura.

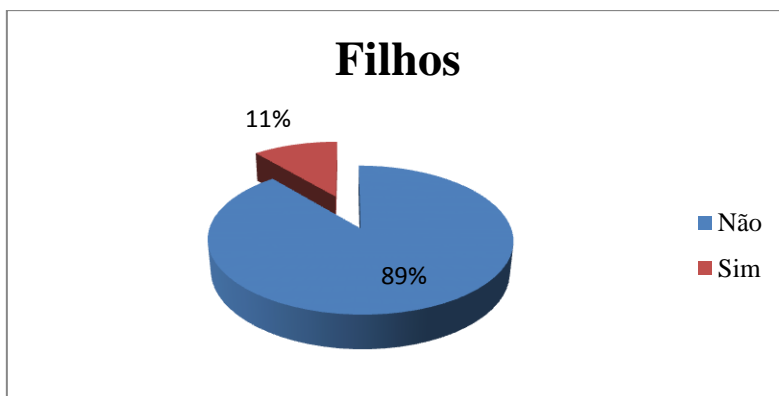


Figura 7 – Filhos (Percentagem)

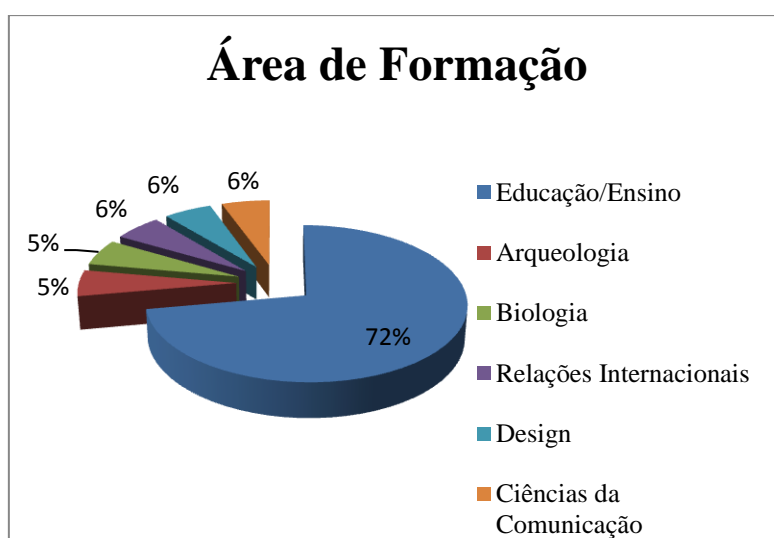


Figura 8 – Área de Formação (Percentagem)

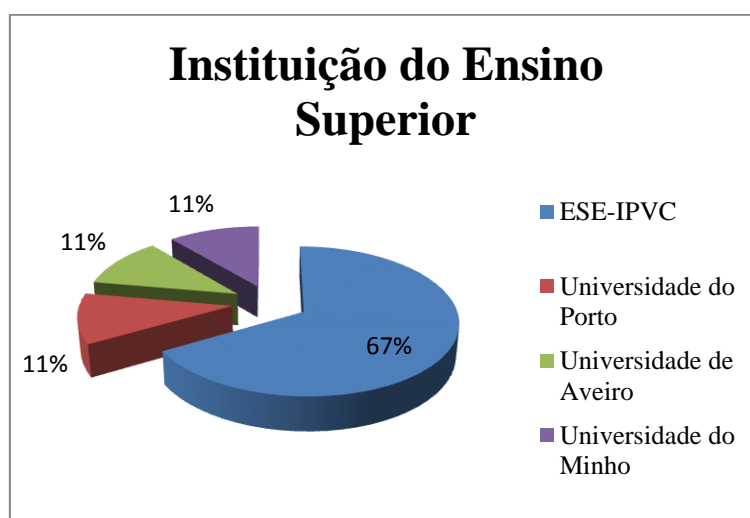


Figura 9 – Instituição do Ensino Superior (Percentagem)

Para finalizar a caracterização da amostra e no que respeita à situação profissional dos formandos (Figura 10), 56% são estudantes a tempo inteiro e apenas 5% é trabalhar-estudante. Ainda, 22% estão empregados, ao contrário de 17% que estão de momento em situação de desemprego.

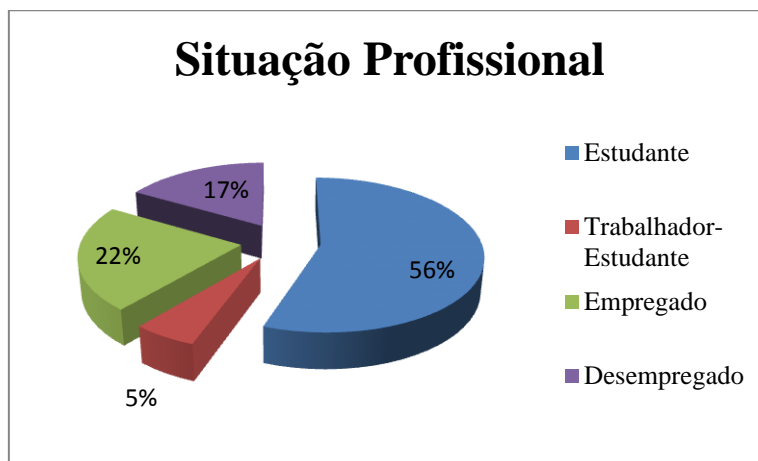


Figura 10 – Situação profissional (Percentagem)

Análise de resultados

O inquérito por questionário aplicado é misto, contemplando uma componente quantitativa e outra qualitativa. Numa primeira parte, procura-se aferir a perceção dos formandos sobre a motivação para frequentar o curso e, depois, a avaliação global do curso e avaliação do programa, no que aos módulos respeita; aqui, as escalas de resposta variam de 1 a 5, sendo **1=pouco** e **5=muito** e a opção **Não se aplica**; depois, a partir de questões abertas, pretende-se conhecer as principais aprendizagens feitas e a concretização de expetativas face ao curso. No final, pretende-se que seja feita uma avaliação global do Curso Livre, ao nível da estrutura, dos conteúdos e das metodologias adotadas.

a) Motivação para frequentar o Curso Livre

Num primeiro momento, pretende-se conhecer as motivações dos formandos para a frequência neste curso de formação.

A primeira questão – “Frequentei este curso para...” – procura aferir as aspirações que estiveram na base da escolha por este programa. Foram, a partir da frequência das respostas, apuradas as respostas com pontuação mais alta (de 1 a 5), como se verifica no Quadro 21. Denota-se uma preocupação evidente com a aprendizagem de uma nova temática e com a discussão e reflexão sobre a mesma.

Por outro lado, é também interessante verificar as respostas que obtiveram a classificação mais baixa (de 1 a 5) ou mais frequência na opção “Não se aplica”: Sair do meu contexto

habitual de trabalho; Responder ao pedido de uma entidade responsável (empresa onde trabalho, IEFPP); Realizar melhor algumas tarefas do meu emprego. Estas escolhas parecem estar relacionadas com a situação profissional dos formandos antes apresentada, uma vez que a grande maioria dos inquiridos não tem ocupação profissional, além da frequência no ensino superior.

Resposta “Frequentei este curso para...”	Número de respostas idênticas com pontuação mais alta
Ter o prazer de aprender coisas novas.	10
Ter conhecimentos mais aprofundados sobre a temática.	11
Satisfazer a minha curiosidade sobre o tema.	9
Potenciar uma oportunidade futura da participação em projetos de voluntariado.	11
Estar num ambiente de reflexão e de discussão sobre o tema.	11
Aprender sobre um assunto diferente	9

Quadro 21 – Frequência de respostas com pontuação mais alta para a questão “Frequentei este curso para...”

A segunda questão neste quadro da motivação para a frequência no curso diz respeito ao motivo para a inscrição no curso – “Inscrevi-me neste curso porque...”. Da mesma forma, foram identificadas as respostas com pontuação mais alta (de 1 a 5). Mais uma vez, o curso parece ser uma oportunidade de aprendizagem, não só ao nível dos conteúdos, mas também das metodologias de trabalho. Crê-se ainda, como se verifica no Quadro 22 a partir das respostas com pontuação mais alta, que o curso poderá trazer novas possibilidades académicas e pessoais no futuro.

Neste caso, as respostas com pontuação mais baixa (de 1 a 5) ou com mais frequência na opção “Não se aplica” são: Sinto que sou pressionado/a por outros/as a fazê-lo; Provar a mim mesmo/a que sou capaz; Resolver problemas profissionais precisos. Verifica-se que a maioria dos inquiridos optou, por isso, por este curso por razões pessoais/académicas e não por exigência de terceiros.

Resposta “Inscrevi-me neste curso porque...”	Número de respostas idênticas com pontuação mais alta
É uma forma de aprofundar os conhecimentos que tenho nesta área.	7
Quero conhecer novas metodologias de trabalho.	7
Preciso de novos desafios ao nível académico e pessoal.	10
Acredito que esta possa ser uma oportunidade futura.	7

Quadro 22 - Frequência de respostas com pontuação mais alta para a questão “Inscrevi-me neste curso porque...”

Finalmente, a terceira questão – “Empenhei-me neste curso porque...” – procura conhecer as motivações que basearam a frequência e empenho no curso livre. Tal como nas perguntas anteriores, foram apuradas as respostas com pontuação mais alta (de 1 a 5). Como se confere no Quadro 23, as opções seleccionadas corroboram as escolhas anteriores, quanto à inscrição e frequência no curso. Indicam-se razões como o interesse nos temas, a discussão e reflexão temáticas e as oportunidades futuras ao nível académico e pessoal.

Finalmente, e tal como se apurou antes, também as respostas com pontuação mais baixa (de 1 a 5) ou com a escolha pela opção “Não se aplica”, estão relacionadas com a exigência/pressão por parte de terceiros ou com uma preocupação académica por bom desempenho. Assim, são identificadas: Dessa forma terei melhores resultados; Me sentiria culpado/a se não o fizesse; Senti competição com outros/as colegas; O meu desempenho será avaliado com contexto académico/profissional; É importante para mim ter bons resultados/notas.

Resposta “Empenhei-me neste curso porque...”	Número de respostas idênticas com pontuação mais alta
Acredito que este curso me faz evoluir pessoal e profissionalmente.	9
É uma forma de aprender mais sobre o assunto.	10
Quis tirar o maior partido dos conteúdos discutidos.	9

Quadro 23 - Frequência de respostas com pontuação mais alta para a questão “Empenhei-me neste curso porque...”

b) Avaliação Global do Curso

O tópico de avaliação global do curso (Figura 11) inclui as seguintes questões: 1.1. Globalmente o curso agradou-lhe?; 1.2. O desenvolvimento dado ao curso pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimento?; 1.3. Os objetivos propostos foram cumpridos?; 1.4. O curso correspondeu às suas expectativas?; 1.5. Considera que o curso poderá ser-lhe útil no contexto académico?; 1.6. Considera que o curso poderá ser-lhe útil na sua vida profissional?.

O primeiro tópico – Globalmente o curso agradou-lhe? – teve uma avaliação evidentemente positiva (4,5 em 5), demonstrando o agrado e satisfação dos formandos relativamente à formação frequentada. Da mesma forma, sobre o desenvolvimento dado ao curso relativamente ao nível de conhecimentos, a avaliação é francamente positiva (4,5 em 5). Os tópicos seguintes foram também do agrado dos formandos, tendo uma média de 4 em 5 na avaliação média. Ora, tanto o cumprimento dos objetivos do curso e a correspondência às expectativas iniciais, como a pertinência do curso no contexto académico e vida profissional foram assegurados.

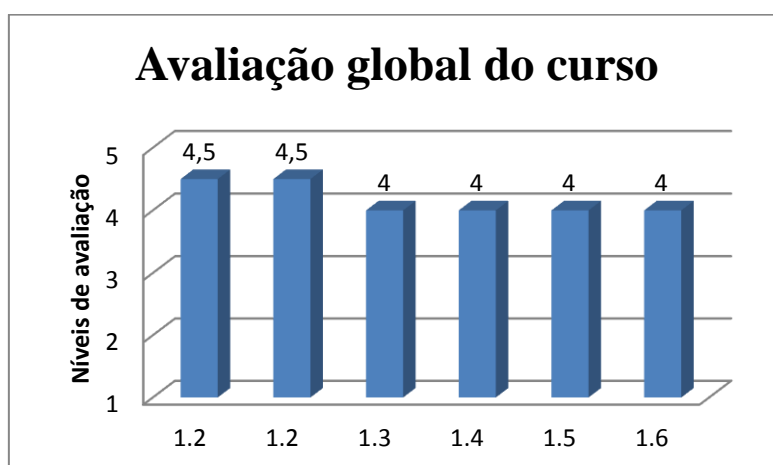


Figura 11 - Avaliação Global do Curso Livre (Média)

c) Avaliação do Programa

Tal como o tópico anterior, este, globalmente, apresenta uma avaliação francamente positiva, especialmente no que se refere ao interesse pessoal dos formandos nos temas abordados pelo curso (4,5 em 5), como se verifica na Figura 12. Da mesma forma, os temas foram importantes e pertinentes do ponto de vista do conhecimento (4 em 5), com potencial importância para a formação (4 em 5) e vida profissional (4 em 5).

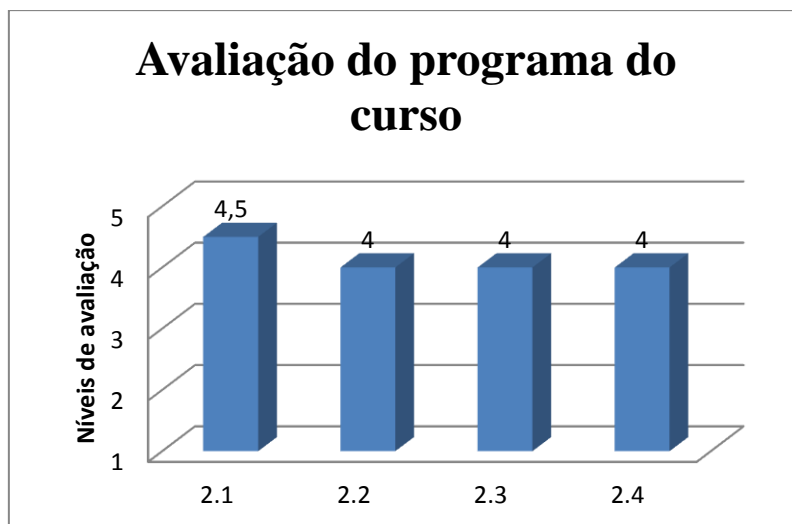


Figura 12 – Avaliação do programa do Curso Livre (Média)

d) Avaliação dos módulos

Efetivamente, e como mostram os resultados da avaliação global do curso, o balanço final é evidentemente positivo. Para uma percepção mais exata do curso, na sua estrutura, composição e metodologia, foram avaliados os três módulos constituintes do programa. Esta avaliação baseou-se nos mesmos tópicos das duas dimensões antes exploradas – avaliação global do módulo e avaliação dos conteúdos. O módulo II – Cooperação para o Desenvolvimento – foi o que teve uma avaliação mais alta. Segue-se a avaliação de cada um dos módulos.

O módulo I – Cidadania – compreendeu as sessões de Apresentação e Validação do programa de formação, desigualdades, assimetrias e interdependências do Mundo, Solidariedade, cidadania e participação e voluntariado – e teve uma avaliação global muito positiva nos diversos parâmetros, tal como se confere na Figura 13. Destacam-se os tópicos de avaliação global (4,5 em 5) e de cumprimento dos objetivos do módulo (4,5 em 5), no que aos conteúdos e metodologias diz respeito. Os restantes tópicos têm igualmente uma avaliação notória (4 em 5).

Da mesma forma, a avaliação dos conteúdos do módulo I é também positiva, como demonstra a Figura 14, destacando-se os dois primeiros tópicos - de interesse pessoal dos formandos sobre os conteúdos abordados (5 em 5) e pertinência dos temas do ponto de vista do conhecimento (4,5 em 5). Os dois últimos tópicos – pertinência do módulo para a formação (4 em 5) e vida profissional (4 em 5) – são também positivos.

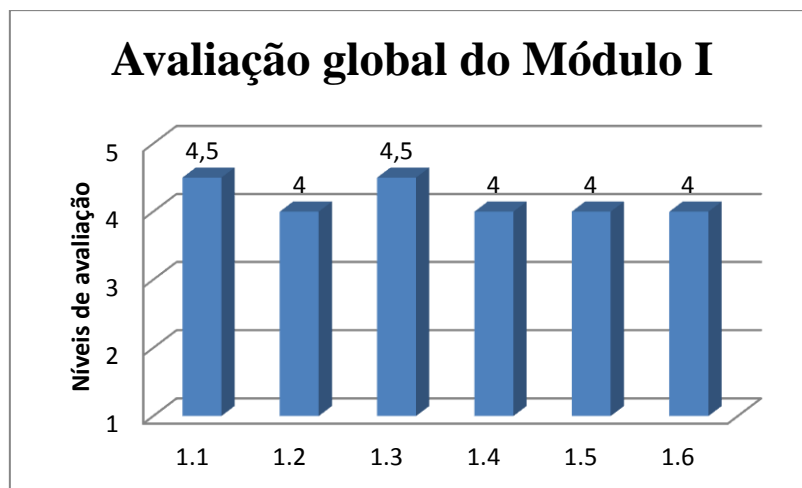


Figura 13 - Avaliação Global do Módulo I (Média)

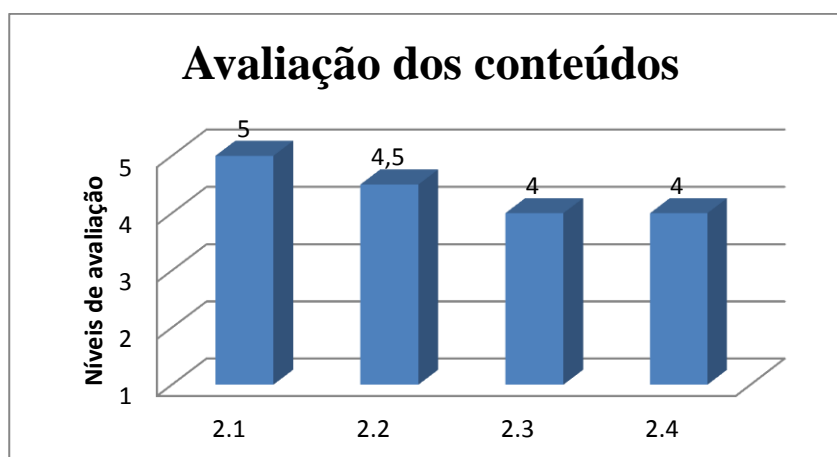


Figura 14 - Avaliação dos conteúdos do Módulo I (Média)

O módulo II – Cooperação para o Desenvolvimento – foi constituído pelas seguintes sessões: Introdução ao desenvolvimento: teorias, modelos e práticas, Cooperação para o Desenvolvimento: modelos e novas perspectivas, Diversidade cultural: multiculturalidade ou interculturalidade?, e Dimensão cultural do desenvolvimento: as migrações. Tanto na avaliação global, como na avaliação dos conteúdos, o módulo II foi aquele que teve uma avaliação mais alta. No que diz respeito à avaliação global do módulo, e como se verifica na Figura 15, os tópicos com avaliações mais altas foram a avaliação global (5 em 5), o desenvolvimento dado ao módulo (4,5 em 5), o cumprimento dos objetivos (4,5 em 5) e a correspondência com as expectativas (4,5 em 5). Os dois últimos tópicos, que dão conta da importância do módulo para a formação e vida profissional, são também positivos (4 em 5). Igualmente, a avaliação dos conteúdos deste módulo, tal como se apresenta na Figura 16, é significativa em relação à satisfação dos formandos, nomeadamente no que diz respeito ao interesse nos conteúdos

abordados e pertinência dos mesmos, do ponto de vista do conhecimento (5 em 5). Evidenciam-se também a pertinência do módulo para a formação (4 em 5) e a importância para o âmbito profissional (4 em 5).

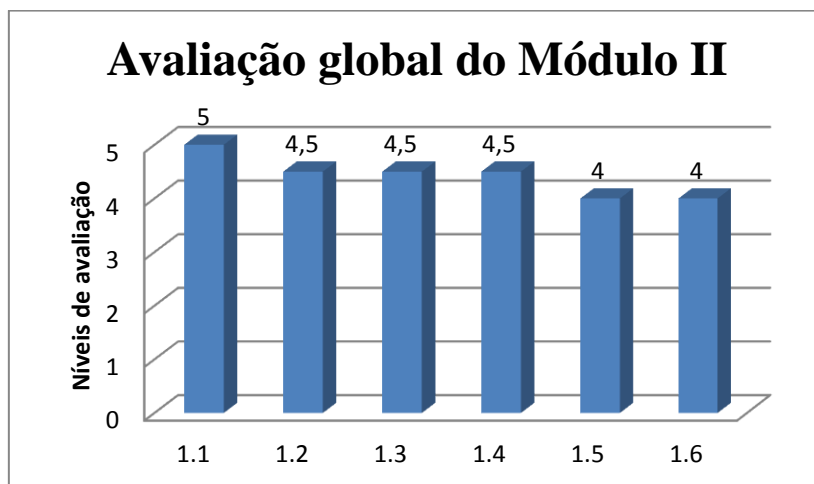


Figura 15 - Avaliação global do Módulo II (Média)

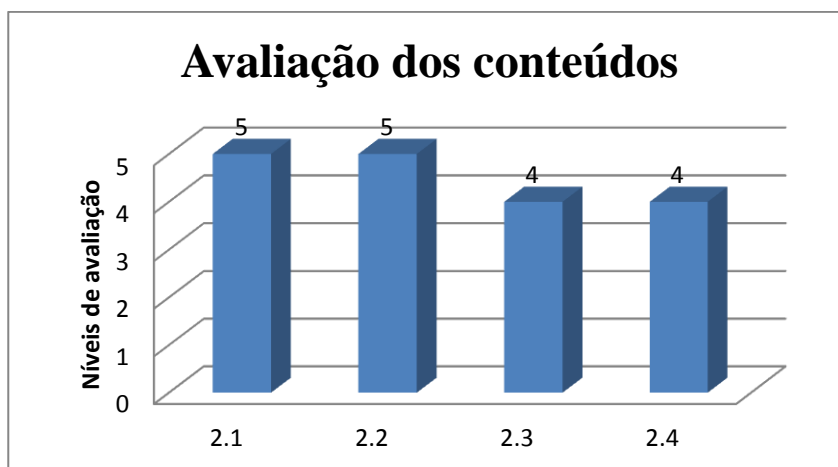


Figura 16 - Avaliação dos conteúdos do Módulo II (Média)

Finalmente, e tal como os anteriores, o módulo III – Educação para o Desenvolvimento - apresenta resultados muito positivos. É constituído pelas sessões – Educação para o desenvolvimento: conceito, estratégia nacional e Educação para o desenvolvimento: Modelos de mobilização social e de advocacia. Na avaliação global deste módulo, apresentada na Figura 17, destaca-se o cumprimento dos objetivos do módulo com uma avaliação mais alta (4,5 em 5) do que os restantes tópicos (4 em 5). Na avaliação dos conteúdos, como se apura na Figura 18, destaca-se também a importância e pertinência destes temas do ponto de vista do conhecimento (5 em 5).

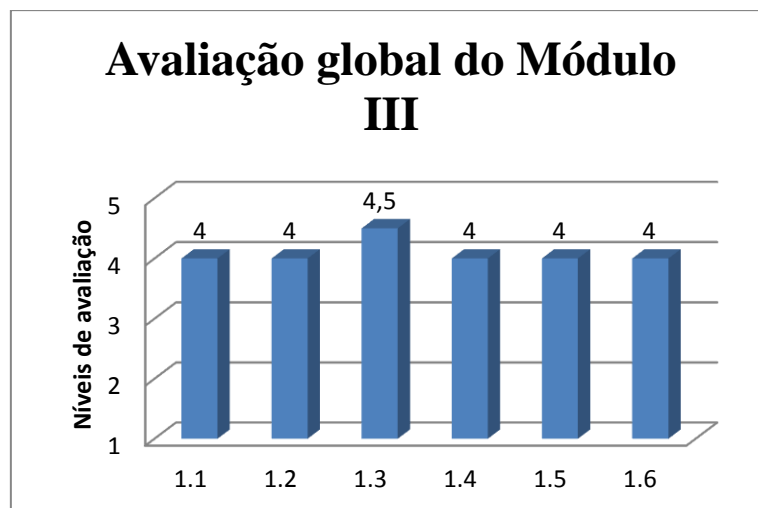


Figura 17 – Avaliação global do módulo III (Média)

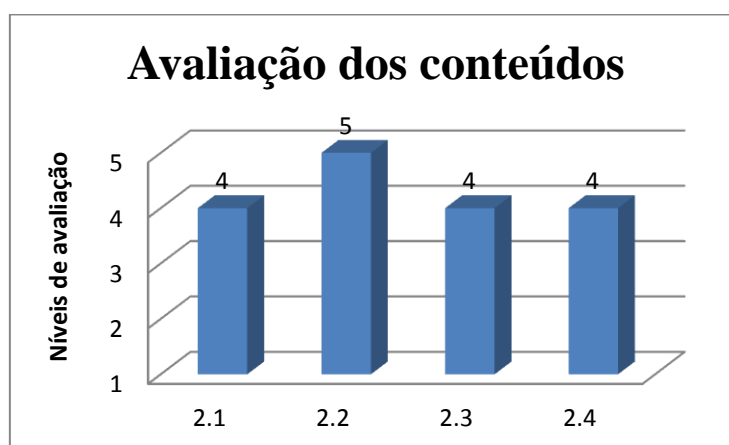


Figura 18 - Avaliação dos conteúdos do Módulo III (Média)

e) Perguntas abertas

Na terceira parte deste inquérito por questionário, foram colocadas quatro perguntas de resposta aberta, como forma de conhecer de forma concreta a perceção dos formandos face às aprendizagens e motivações para a frequência deste Curso Livre.

A primeira questão – “Quais as principais aprendizagens efetuadas neste Curso Livre e que lhe serão úteis para a sua vida académica e profissional” – pretende identificar as aprendizagens realizadas e a sua vantagem para a vida académica e profissional dos formandos. Destaca-se significativamente (onze respostas idênticas) a consolidação de conhecimentos adquiridos acerca das temáticas da cooperação e da ED e a ideia de que os conteúdos abordados poderão ser úteis na prática futura, enquanto agentes de desenvolvimento: *“A aprendizagem relativa a contextos de interculturalidade, a educação para o desenvolvimento e cooperação para o desenvolvimento podem, especificamente, vir a ser úteis para a concretização de alguns*

projetos profissionais (...) que tenciono, pessoalmente, vir a trabalhar no futuro” (Estudante A). São ainda realçadas algumas aprendizagens em áreas específicas que foram abordadas no curso livre: *“As aprendizagens relacionadas com a multiculturalidade, solidariedade, desigualdade e educação para o desenvolvimento”* (Estudante B).

Verifica-se, por outro lado, que o curso potenciou, além do conhecimento temático, uma aprendizagem pedagógica e didática (quatro respostas idênticas): *“Penso que o mais importante foi constatar que o meu trabalho pode ser útil e ter impacto no que respeita à educação para o desenvolvimento e cooperação. Esta perceção já existia, mas tornou-se mais clara com o curso. Deu-me também a dimensão social e educacional (pedagogia), que é uma componente que falta quando nos tornamos demasiado especialistas em ciências naturais (investigação)”* (Estudante C). Esta ideia é corroborada por outros estudantes, que sublinham a importância do trabalho de grupo e da interação entre formandos e formadores: *“As didáticas utilizadas, as quais promoveram a interação entre os elementos que integravam o grupo. Estas podem ser utilizadas futuramente noutros contextos”* (Estudante D); *“Os conceitos teóricos e práticos, os valores e as experiências partilhadas quer pelos formadores quer pelos formandos”* (Estudante E).

A segunda questão – “Considera que as suas motivações iniciais para frequentar o Curso Livre foram confirmadas pelo resultado final? Em que medida?” – retorna à questão das motivações e expectativas que estiveram na base desta frequência, como forma de conhecer, de forma particular, as razões dos formandos. Todos os inquiridos (dezoito respostas idênticas) responderam de forma positiva a esta questão, demonstrando agrado e satisfação na concretização das suas expectativas. Indicam que o curso possibilitou a aprendizagem sobre novos conteúdos e conceitos, como a cooperação e a ED (oito respostas idênticas): *“ (...) o curso permitiu-me abordar alguns temas que inicialmente esperava explorar, como é o caso da relação entre cultura e cooperação para o desenvolvimento, solidariedade e mediatização, voluntariado, etc.”* (Estudante F). Ao mesmo tempo, realça-se que o curso permitiu ainda uma aprendizagem prática que poderá ser útil no futuro (quatro respostas idênticas): *“ (...) aprendi mais sobre esta temática que me interessa bastante e que é fundamental para o meu trabalho”* (Estudante G). Esta opinião é partilhada por outro estudante: *“Desta forma permitir-me-á propor trabalhos onde possa juntar a minha área/formação com trabalho que a nível pessoal é muito gratificante. E saber o que realmente pode interessar às comunidades onde desenvolvemos os projetos”* (Estudante H). Finalmente, indica-se ainda a partilha de experiências, por um lado – *“O resultado final correspondeu às motivações iniciais, pois conheci novas pessoas das várias áreas de conhecimento e assisti à partilha das experiências das mesmas”* (Estudante I); e, por outro, a importância dos formadores para o sucesso do programa: *“ (...) foram aqui trabalhados os conteúdos que não esperava à partida trabalhar e*

que mostraram muito significativos para a compreensão de todos os conteúdos. Os formadores foram elementos-chave, pela sua prática, para sucesso desta formação” (Estudante J).

A terceira pergunta – “Considera que o Curso Livre poderia ser melhorado (a nível da estrutura, dos conteúdos, das metodologias adotadas, etc.)? Se sim, indique as suas sugestões” – obteve alguns comentários e propostas futuras de mudança. Apresenta-se como sugestão, ao nível da estrutura, a introdução de um módulo de projeto: *“Caso o curso tivesse uma duração mais longa, sugeria a inclusão de um módulo de projeto, no qual os formandos tivessem oportunidade de apresentar/conceber um projeto de cooperação ou educação para o desenvolvimento, dotando-os de ferramentas teóricas, necessárias para a elaboração teórica deste tipo de projetos*” (Estudante L). Relativamente ainda à estrutura, acrescenta-se: *“A sessão de ‘Introdução ao Desenvolvimento’, por fornecer uma valiosa perspetiva histórica sobre o conceito de desenvolvimento, merecia ser estendida em 2 sessões*” (Estudante M). São ainda enunciadas algumas sugestões de natureza logística, nomeadamente relacionadas com os formadores – *“(…) transmissão de mais vivências por parte dos formadores*” (Estudante N), com a calendarização do curso – *“Tentar dar início mais cedo, relativamente ao ano letivo académico*” (Estudante O) – e, finalmente, com o acesso à informação.

Finalmente, na quarta questão foi ainda enunciado um comentário, relativo à logística do Curso Livre: *“O horário do curso é pouco compatível com os horários dos transportes públicos. Sugestão: sábados, em formato mais "compacto", juntando várias sessões num mesmo dia”* (Estudante P).

1.2. Análise de entrevistas

A análise de entrevistas aos formadores e organizadores obedeceu a uma organização similar àquela que já havido sido feito para a preparação do guião. Primeiramente, será analisada a categoria *Educação não-formal*, como introdução temática ao curso de formação. Depois, e pela sua característica de operacionalização das práticas de ED, serão condensadas as categorias *Estrutura*, *Conteúdo* e *Metodologia* num só. Finalmente, a análise será concluída com a categoria de *Educação para o Desenvolvimento*. Para cada uma das categorias enunciadas, foram criados quadros de análise (Apêndice XI) *para* facilitar a análise e a interpretação dos dados das entrevistas.

Na categoria *Educação não-formal*, os formadores e organizadores parecem unanimemente partilhar a mesma opinião, relevando a importância deste modelo de educação do ponto de vista da aprendizagem. Ao mesmo tempo, salientam as vantagens deste tipo de cursos de formação. À questão “Sendo um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é

importante do ponto de vista da aprendizagem?”, os quatro formadores apresentam uma resposta evidentemente positiva, destacando, ao contrário da educação-formal, o carácter mais livre e autónomo na gestão da sessão, seja ao nível da estrutura, dos conteúdos ou das metodologias a usar: “ (...) *acho que é muito importante, porque permite uma muito maior liberdade a nível, por exemplo, da seleção de currículo, uma maior liberdade de dinâmicas a utilizar na sala de aula. O facto de não haver programa para cumprir, o facto de não haver exames no final do ano, o facto de ser um curso livre, organizado com objetivos criados de raiz para este curso. (...) E como dizia, a nível de metodologias, de gestão do tempo, permite uma maior liberdade e penso que isso é muito importante para os temas que estão a ser tratados.*” (Formador 4). Argibay e Celorio (2005) partilham desta perspetiva, sublinhando o carácter flexível deste tipo de cursos formativos, afirmando que eles “constituye un escenario de formación flexible en donde las practicas educativas son más libres, participativas y dialógicas que en la educación reglada” (2005: 63).

É ainda de realçar a importância dada ao público que frequenta este género de cursos de formação, para quem a formação é direcionada de acordo com as suas características, interesses e necessidades educativas: “(...) *ocupam um espaço bastante diferente dos cursos formais, na minha opinião. E permitem criar, desenvolver competências em públicos que por vezes não têm acesso ao ensino formal e daí eu achar que são muito importantes*” (Formador 3).

Por sua vez, os organizadores elegem a importância das temáticas e das metodologias utilizadas: “*Quer pelas temáticas trabalhadas ao longo do curso, quer pela metodologia adotada. Uma metodologia participativa (...)*” (Organizador 1). Depois, é salientado o carácter experimental e de reflexão proporcionado pelo curso de formação, na medida em que são adequadas as práticas educativas ao ritmo de trabalho dos formandos e aos seus próprios interesses: “*O curso esteve mais centrado em ferramentas que permitissem aos formandos experimentar... ou seja, foi uma formação muito experiencial. A ideia é que eles, através destas metodologias, metodologias ativas, fossem convidados, não só a refletir sobre as questões que nós abordávamos, mas também a refletir como é que podem agir para. E eu acho que o campo não-formal dá bastante espaço para isso, pois (...) foi baseado nas expectativas dos formandos, portanto houve sempre uma flexibilidade, quer ao nível dos conteúdos [e] em que temáticas o formador iria incidir mais. No fundo, foi ao ritmo dos formandos. E acho que o ensino não-formal dá essa possibilidade.*” (Organizador 2).

A segunda questão “Estando numa escola que é, por excelência, um contexto de educação formal, qual a importância e quais as vantagens deste tipo de curso de educação não-formal? Porquê?” parece também ser uniforme nas respostas conseguidas. Além do contato com especialistas nas áreas abordadas, com experiência pessoal e profissional, e de uma eventual ajuda na formação do currículo/profissão, a educação não-formal permite a abordagem e discussão de temáticas diferentes daquelas que são trabalhadas nos *currícula*: “*Representa uma*

oportunidade para os estudantes, (...) terem acesso a temas distintos daqueles que abordam nas áreas disciplinares que fazer parte do seu currículo de formação. Para o público em geral que frequenta o curso, será idêntica também a oportunidade de abordar temáticas que não terão abordado ao longo da sua formação inicial e contactar com temas fundamentais para quem pretende integrar projetos de voluntariado ou projetos de cooperação para o desenvolvimento” (Organizador 1). Esta ideia é corroborada pelo outro organizador, que sublinha o papel da ESE-IPVC neste processo de formação de cidadãos: *“As questões do desenvolvimento, de educação para o desenvolvimento, de voluntariado, de cooperação, são questões que, provavelmente, ao nível dos currículos da própria ESE, não são abordadas de forma mais aprofundada. E depois acho, segundo aquilo que me parece, que a ESE tem também alguma responsabilidade, alguma preocupação, em formar os seus alunos para além de coisas que sejam restritas aos próprios currículos. E aqui é uma formação que interessa a qualquer cidadão. Os cursos são direccionados para a ESE, mas a ESE também quer abrir para a comunidade, porque os cursos são cursos livres, são cursos abertos para toda a comunidade. Há aqui a ideia da ESE se posicionar enquanto formadora de cidadãos, não só para os seus alunos, mas também para a comunidade em geral”* (Organizador 2). Esta perspetiva é completada por outro formador, sublinhando a necessidade de não dissociar os vários tipos de educação – formal, não-formal e informal, uma vez que a educação deve ser entendida num sistema global: *“Na minha perspetiva, a partir do momento em que é uma instituição do ensino superior, uma instituição de ensino, ponto. A educação não pode ser dissociada. Não acho que funcione a educação formal e depois tens a educação não-formal e depois tens a educação informal, não. Acho que as três andam sempre de mãos dadas e presentes com maior ou menor intensidade, mas estão sempre as três”* (Formador 2). Esta perspetiva, por sua vez, vem ainda salientar a relevância da dinamização de um curso formativo deste género no contexto escolar, trazendo à sua génese, por um lado, mais liberdade e autonomia na gestão das sessões e no acesso a material tecnológico e didático e, por outro lado, a uma maior certificação do curso do ponto de vista da sua qualidade científica: *“(…) por um lado, alguma certificação da qualidade do curso, isto do ponto de vista de quem se inscreve. Talvez o facto de ser numa unidade de ensino superior traga alguma confiança nas pessoas que se inscrevem (...); por outro lado, obviamente também que acabamos por ter acesso a algum apoio mais tecnológico, para podermos dar as formações. A formação não-formal pode, claramente, ser feita em qualquer espaço, não tem de ser num espaço do ensino superior. (...) No entanto, o facto deste curso estar na Escola Superior de Educação pode posicionar este curso como um curso de maior qualidade, com aspas, na cabeça destas pessoas”* (Formador 3).

Ainda sobre esta questão, evidenciam-se ainda a formação do próprio indivíduo e as metodologias participativas, usadas para a análise e reflexão crítica do formando. Valoriza-se, primeiramente, a formação da personalidade ao colocar o formando no lugar do outro: *“E na*

minha perspetiva, educação não-formal tem maior impacto ao nível da formação da personalidade e da nossa forma de estar no mundo e de ver as coisas, de sentir e de nos pormos na pele dos outros. E isso ajuda imenso, porque uma coisa é dizer ‘Como é que reagirias nesta situação?’. Outra coisa é posta nessa situação e teres que lidar com isso na hora. E às vezes descobres coisas de ti que nem tinhas consciência.” (Formador 2). Depois, o uso de metodologias participativas ao serviço do formando: “(...) *as metodologias do não-formal em termos de dinâmicas de grupo... isto na minha perspetiva traz uma mais-valia, que é esta ligação, para as pessoas vivenciarem aquilo que estamos a falar. Ligando já para uma das sessões que eu costumo dinamizar (...) a dinâmica das desigualdades e das assimetrias a funcionar, isto provoca sensações nas pessoas, quer físicas, como mal-estar, quer depois o debate, como as pessoas vivenciaram a própria dinâmica (...)*” (Formador 1). Em suma, a formação do indivíduo, a partir do uso de metodologias participativas no sentido da análise e da reflexão crítica, deve ter por base uma preocupação com uma aprendizagem com significado. Este método procura que a aprendizagem resulte de um exercício experiencial, colocando os indivíduos a pensar o mundo a partir da sua própria realidade. Esta dualidade entre o local e o global, mas acima de tudo, entre o ‘eu’ e os ‘outros’, permite uma abordagem inovadora, do ponto de vista do conhecimento, mas também um estímulo ao envolvimento ativo e consciente (GEGWG, 2010: 35).

Como antes enunciado, as categorias *Estrutura*, *Conteúdos* e *Metodologia* serão analisados de forma integrada, uma vez que se entende fazerem parte das práticas de ED.

A primeira categoria - Estrutura do curso – foi constituída de forma distinta para formadores e organizadores. O primeiro conjunto de perguntas para os organizadores – “Como foi pensada a estrutura deste curso livre? Há diferenças face às edições anteriores? Quais? Essas diferenças resultam de quê?” – os organizadores descrevem a história que subjaz a organização do curso de formação e que alterações foram assumidas nas últimas edições. Primeiramente, é exposto o modelo de estruturação da formação: “*Este curso resulta da continuidade de outros cursos (...) livres que se realizaram entre 2004 e 2008, em que se debatiam questões à volta da cooperação para o desenvolvimento e também já da ED. (...) Entre 2002 e 2008 tivemos na ESE-IPVC, no GEED, um núcleo do ISU, (...) que também realizava formações que abrangiam as temáticas deste curso. A partir do momento em que deixámos de ter o núcleo do ISU, (...) considerámos que deveríamos dar continuidade à realização destes cursos. (...) Olhámos para tudo o que tínhamos feito, (...) e tendo em conta também a experiência [do] GEED (...) decidimos reformular algumas temáticas, introduzir temáticas novas, mas sempre considerando uma abordagem participativa e sem recurso a uma avaliação formal, [e] como é óbvio (...) foi considerada a avaliação que os vários formandos (...) foram fazendo.*” (Organizador 1). Relativamente às alterações que aconteceram, destacam-se três. Por um lado, a presença de uma estagiária de mestrado em Educação com Especialização em Educação de Adultos e Intervenção

Comunitária da Universidade do Minho que introduziu algumas mudanças ao nível dos conteúdos e organização do curso, nomeadamente com uma preocupação mais evidente ao nível da Formação de Adultos. Ao mesmo tempo, e devido a esta preocupação mais formal, criou-se um referencial de formação, que ajudou a definir com clareza os objetivos do curso e de cada sessão, as temáticas a abordar e a própria ordem dos temas: *“A reestruturação do curso também considerou outros conceitos, outra abordagem também ligada à educação de adultos. (...) Por exemplo, antes (...) o curso não tinha um referencial. Tinha objetivos gerais e específicos, mas não tinha um referencial e ainda não estavam definidos objetivos específicos para cada um dos módulos, para cada uma das temáticas que se desenvolveram, para cada uma das sessões que se desenvolvem em cada módulo. Esta reestruturação (...) também trouxe essa mais –valia, essa formalização de aspetos ligados à educação de adultos”* (Organizador 1). Finalmente, é de realçar a introdução de uma componente de trabalho autónomo que, na opinião dos organizadores do curso, é muito importante, uma vez que permite ao formando refletir sobre o seu papel e função na intervenção social: *“ (...) porque nos pareceu que o curso estava muito teórico, mesmo tendo metodologias ativas, (...) e não respondia às perguntas ‘O que é que eu posso fazer?’ ou ‘Como é que nós podemos agir perante problemas x ou y?’”* (Organizador 2). Sobre as alterações possíveis para a estrutura do curso, os formadores consideram que há uma certa continuidade, salientando pequenas alterações, como a introdução e formalização da ED no curso, enquanto módulo de formação, reformulação nos conteúdos e no público-alvo. Se antes o público era mais heterogéneo, as últimas gerações de formandos têm vindo a tornar-se mais homogéneas e focadas nas temáticas abordadas no curso: *“Sim, era um público mais abrangente. [Agora] é muito mais profissional, no sentido positivo da palavra. Antes tinha um público muito mais heterogéneo (...) e era mais velho, tinha outro tipo de interesses. Agora as pessoas que procuram vêm com uma ideia muito mais específica, o curso está mais direcionado para as questões da Educação para o Desenvolvimento, Cooperação para o Desenvolvimento, voluntariado... para desenvolver estas temáticas”* (Formador 1).

De seguida, aos organizadores questiona-se a organização do curso por módulos. Fruto de uma constituição maturada, os entrevistados consideram que os módulos respeitam um encadeamento coerente na abordagem aos temas. A sua ordem, por sua vez, parece ser eficaz, crendo-se que está subjacente uma lógica circular na formação, na medida em que os temas se complementam: *“Há um encadeamento, primeiro para trabalharmos conceitos mais de base, (...) olharmos para o mundo através da formação em desigualdade, assimetrias e interdependências no mundo, depois conceitos de solidariedade, cidadania e participação (...). O facto de a ED surgir como último módulo é quase como se a formação funcionasse em círculo, porque estes temas (...) também compõem o tema de ED. Então é quase como se tivéssemos aqui um conjunto de temáticas que funcionam em círculo, que concorrem todas para o mesmo conjunto de objetivos”* (Organizador 1).

Finalmente, solicita-se uma apreciação global da estrutura do curso - “Que avaliação faz desta estrutura atual? Sugere algum tipo de alteração? Em que aspetos?”. É feita pelos organizadores e formadores uma avaliação positiva à estrutura do curso, uma vez que o seu encadeamento por módulos e pela ordem das sessões/temas foi funcional e eficaz. Realça-se a introdução bem-sucedida da componente de trabalho autónomo. São realçados o aperfeiçoamento dos objetivos e a reformulação da estrutura, através da disposição das sessões por módulos distintos. Se por um lado se destaca a organização positiva do curso, por outro, há uma divergência de opinião acerca da perceção que os formandos têm acerca da estrutura. Considera-se que a organização por módulos é evidente para os formandos, facilitando a sua ideia acerca das temáticas abordadas: *“Eu acho que a organização por módulos é muito interessante, até porque permite que os formandos percebam que têm áreas específicas em que estão a trabalhar”* (Formador 3). Todavia, existe uma opinião distinta: *“Não sei se esta questão dos módulos é muito evidente para os formandos, funciona cada função por si e pronto. As pessoas percebem a relação que cada sessão tem umas com as outras, mas não me parece fundamental esta divisão em módulos. Faz sentido, em termos organizacionais, mas (...) não sei se têm esta perspetiva de que estamos a falar de Cidadania, estamos a falar de Cooperação para o Desenvolvimento e depois de ED. Não sei se na cabeça das pessoas isto está assim tão tripartido, mas faz sentido, claro.”* (Formador 2).

São ainda indicados alguns tópicos menos positivos do curso: o tempo (escasso para a dinamização de cada sessão) e a extensão da duração das sessões de formação e a introdução de duas novas sessões mais práticas: *“(...) Introduziria, pelo menos, metodologia de projeto [e uma componente] ao nível da intervenção comunitária: “Quando vou para uma comunidade, como é que eu intervenho? Que princípios é que devo ter em conta? Como é que planifico? O que é a participação comunitária? Como é que se faz?”* (Organizador 2). Acrescenta-se ainda a possibilidade de introdução de novos módulos de formação. Esta ideia é justificada pela necessidade de discutir e refletir sobre questões relacionadas com o desenvolvimento, nomeadamente de alternativas ao desenvolvimento, e com movimentos sociais: *“Eu tenderia a introduzir alguns módulos mais ligados aos movimentos sociais, porque parece-me que os movimentos sociais são uma grande mola impulsora do pensamento sobre (...) questões mais ligadas às alternativas do desenvolvimento. (...) trabalhar cada vez mais conceitos de cidadania, conceitos de educação global, procurar que os formandos percebam a importância dos movimentos sociais na construção de alternativas à globalização parece-me fundamental”* (Formador 3).

A categoria *Conteúdos* contempla duas questões. A primeira – “Considera os conteúdos selecionados para o curso pertinentes? Em que medida?” – pede uma apreciação dos conteúdos abordados na formação. Considera-se que, uma vez que o curso livre se realizou, este ano, sem a continuidade do curso específico, seria interessante a introdução de uma componente de

trabalho prático, como metodologia de projeto⁸⁶: *“A seguir a este curso costuma surgir um outro, uma formação específica para preparar os formandos para integrarem projetos de voluntariado para a cooperação. (...) Se pensarmos estes dois momentos formativos como um todo, claro que neste momento este curso livre a nível de temáticas está completo. (...) Agora se pensássemos apenas no momento formativo que ocorre num contínuo e não em dois momentos distintos, isto é, com um intervalo de tempo entre eles, acrescentaria a metodologia de projeto a este curso livre de “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”. Porque depois todas as outras questões a trabalhar na formação específica dizem também respeito aos países, aos contextos de intervenção”* (Organizador 1).

À segunda questão deste subtópico – “Pensa que há uma coerência entre os objetivos do curso, em termos de conteúdos e a forma como os conteúdos de cada sessão foram abordados? Em que medida?” – os entrevistados responderam de forma concertada. Salientam a importância da criação de um referencial de formação, no qual foram indicados e descritos os objetivos do curso e os objetivos de trabalho específicos de cada sessão. Esse instrumento ajudou na organização do curso, mas também na planificação das sessões por parte dos formadores e numa perceção mais clara por parte dos formandos acerca do encadeamento das temáticas: *“Eu acho que [há coerência]. (...) Antigamente não havia objetivos definidos para cada sessão, havia temáticas (...). E houve a preocupação de definir isso este ano, o que também veio facilitar a vida aos formadores. E esses objetivos, esses resultados, foram apresentados no primeiro dia da formação e os formandos foram convidados a fazer sugestões ou alterações, para validar o programa junto do público-alvo. Eu acho que há alguma coerência e, sobretudo, essa coerência aconteceu porque nós pensamos de forma partida, ou seja, estabelecemos um objetivo geral e depois, por cada sessão, fomos estabelecendo os objetivos para concorrer para esse objetivo geral. Portanto, eu acredito [que] pelo menos houve essa preocupação inicial”* (Organizador 2).

Questiona-se ainda os formadores sobre a introdução de novos temas. Consideram que os conteúdos selecionados foram fruto da experiência e que, por isso, são adequados à formação. São, contudo, ponderadas duas alterações. Por um lado, crê-se que deveriam ser introduzidas temáticas relacionadas com Economia/Economias Alternativas e movimentos sociais, como antes visto: *“Movimentos sociais, temas económicos, de economias alternativas, como a economia solidária... outro tipo de economias, porque os formandos se tiverem vontade e se conseguirem estar em contextos mais ligados aos continentes africanos e à América Latina, vão-se confrontar com modelos económicos e sociais muito diferentes, em muitas zonas, destes que nós estamos habituados a estar envolvidos.”* (Formador 3). Por outro lado, denuncia-se a necessidade de transformar o módulo dedicado à ED, uma vez que as sessões estão apartadas a vários assuntos que merecem, segundo o entrevistado, mais tempo para discussão e análise: “

⁸⁶ Em 2013, não se realizou o Curso Específico por falta de recursos.

(...) eu dou uma sessão que se chama “ED: Conceito e Estratégia”. Acho que neste momento já seria possível fazer em dois, (...) apresentar alguns recursos, apresentar algumas práticas (...)” (Formador 4).

Finalmente, a categoria *Metodologia* inclui igualmente duas questões. À primeira – “Quando organizou o curso, que aspetos teve em atenção? (temática, tipo de curso, tipo de formandos, etc.);” – surgiram propostas uniformes, no que diz respeito ao tempo, aos princípios orientadores do curso e à estruturação das temáticas a abordar. Particularmente, foram considerados, pela criação do referencial de formação, os princípios da Educação de Adultos: *“(...) garantir que os princípios e boas práticas relacionadas com a educação de adultos estavam salvaguardados (...) no próprio programa da formação. Essa foi a primeira preocupação e foi garantida através de um referencial de formação que foi construído para apoiar os formadores”* (Organizador 2). Ao mesmo tempo, denota-se uma preocupação com a organização das sessões, nomeadamente com a reformulação da primeira sessão do curso, para apresentação dos formadores e formandos e para validação dos objetivos de formação, e com uma componente de trabalho autónomo: *“(...) percebeu [-se] que fazia mais sentido trocar a ordem de alguns temas e acrescentar outros, que estão ligados também à educação global. (...) E foi a primeira sessão que foi reformulada, para que ficasse apenas para apresentação do curso, apresentação dos formandos (...) e validação do próprio programa (...). Depois, foi [ainda] introduzida a componente de trabalho autónomo, [e] a ideia era que eles identificassem organizações e boas práticas ao nível do voluntariado e intervenção comunitária, nas suas comunidades, preferencialmente (...)”* (Organizador 2). Também para as sessões, os formadores tiveram em atenção dois fatores importantes: o tempo que dispõem para dinamizar a sessão e o próprio horário do curso e ainda o público com quem vão trabalhar. O primeiro fator parece ser problemático, uma vez que os entrevistados consideram ter pouco tempo para explorar os temas e as dinâmicas a realizar: *“Primeiro de tudo, acho que é o grande dilema geral de quem dá formações ou de quem dá aulas: o tempo. Essa é sempre a grande frustração de quem dinamiza formações é que o tempo parece sempre curto (...) e então tem que se tentar adequar a formação ao tempo que se tem, procurando cumprir os objetivos principais”* (Formador 3). Ao mesmo tempo, destaca-se a atenção ao grupo de formandos, às suas características, interesses e necessidades de formação como uma preocupação fundamental: *“(...) procurar fazer uma sessão que à partida vá ao encontro do perfil dos formandos. Claro que para isto era preciso ter o perfil e uma caracterização dos formandos a priori. (...) Mas há uma preocupação em tentar perceber logo no início da sessão, já que não se consegue fazer isso antes, qual é o nível de conhecimento dos formandos relativamente a estas matérias (...). Se eventualmente os formandos tiverem já experiência em trabalho nesta área, pode-se aí sim aprofundar algumas destas questões”* (Formador 3).

Por sua vez, a resposta à segunda questão – “Quando pensou na organização deste curso, que tipo de metodologias privilegiou para as sessões?” – apresenta uma evidente coerência com a percepção dos entrevistados face às outras práticas de ED, particularmente no que respeita à estrutura do curso e aos seus conteúdos. Ainda que acreditando numa metodologia participativa, os organizadores creem que a escolha dos métodos de trabalho foi da responsabilidade dos formadores, de acordo com os temas a abordar e com o seu próprio estilo pedagógico: *“Não pensámos na metodologia ao pormenor para cada uma das sessões, porque cada uma das sessões é da responsabilidade do respetivo formador. Então há formações que têm mais dinâmicas, que permitem uma maior intervenção por parte dos formandos e de um outro estímulo da promoção da reflexão e há outras que são um pouco mais teóricas. Mas isso também está relacionado com os temas, com as temáticas inerentes a cada sessão e com o estilo de trabalho de cada um dos formadores”* (Organizador 1). Indicam ainda que tiveram como preocupação que os objetivos do curso de formação fossem adequados ao perfil e ritmo de aprendizagem dos formandos, como forma de corroborar as suas expectativas e de fazer convergir no grupo diferentes focos de interesse a partir do trabalho colaborativo entre formandos e formadores: *“(…) tentar dar resposta a todos os perfis de formandos que tínhamos (...). Há pessoas que se adaptam melhor a umas metodologias do que a outras. Essa foi a preocupação principal, ter um misto de metodologias ativas, metodologias que promovessem o trabalho de equipa enquanto energizer ou quebra-gelos iniciais, para promover a interação, porque um dos princípios básicos de onde partimos era que o trabalho colaborativo poderia potenciar a troca de conhecimento entre eles e os próprios formadores também”* (Organizador 2).

Assumindo a responsabilidade da dinamização das sessões, os formadores dizem privilegiar, numa primeira parte da sessão, metodologias mais expositivas, como forma de transmissão das informações mais relevantes acerca da temática a trabalhar, seguida de metodologias de trabalho mais ativas e participativas. Os debates e as dinâmicas são constantes nas sessões do curso, enquanto método de trabalho característico da educação não-formal: *“construir um novo conhecimento a partir do nosso próprio conhecimento e em conjunto”* (Formador 2). Esta preocupação com a aprendizagem é corroborada por outro formador, realçando ainda que o trabalho com metodologias mais ativas está dependente da participação dos formandos: *“O que se procura é construir as competências (...) a partir dos conhecimentos dos formandos. Agora, como percebe, isto às vezes funciona melhor, outras vezes funciona de outra maneira (...) também depende muito do nível de participação dos formandos, que podem fazer mais ou menos perguntas, que podem estar mais ou menos interessados em determinados aspetos da formação.”* (Formador 3).

A questão metodológica assume, claramente, uma dimensão fundamental no trabalho em ED. Ao estar relacionada com as realidades do mundo, a qualquer nível, a metodologia deve,

segundo o GEGWG (2010) obedecer a três abordagens. Primeiramente, deve ser uma aprendizagem baseada na cooperação; depois na problematização e, por fim, no diálogo. Estas preocupações, visíveis no Quadro 24, resultam da premissa de que a ED deve inspirar os indivíduos para a construção de um mundo com valores – equidade, justiça social e solidariedade -, onde se compreenda a interdependência entre os povos como um fator positivo para uma abordagem complexa da realidade.

Os métodos de ED são:	Os métodos de ED...
<ul style="list-style-type: none"> - Interessantes; - Motivadores; - Desafiantes; Participativos; - Colaborativos; - Promissores; - Reflexivos; - Diversos e variáveis; - Centrados na aprendizagem; <ul style="list-style-type: none"> - Criativos; - Interativos; - Democráticos; - Dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Baseiam-se em bons recursos; - São coerentes com o conteúdo da ED; <ul style="list-style-type: none"> - Não ‘ensinam’, mas educam; - Suscitam a consciencialização; <ul style="list-style-type: none"> - Promovem o diálogo; - Despertam à responsabilização; <ul style="list-style-type: none"> - Envolvem as pessoas; - Respeitam os aprendentes; - Baseiam-se e promovem valores humanistas; <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvem o espírito crítico; - Ligam o local e o global; - Estimulam a ação; - Baseiam-se numa abordagem micro/macro; <ul style="list-style-type: none"> - Ligam o conteúdo à praxis;

Quadro 24 – Critérios para a definição de métodos em ED

Fonte: Adaptado de GEGWG (2010: 31)

A última categoria de *Educação para o Desenvolvimento* é constituída para os dois grupos por três questões. A primeira “Está familiarizado/a com o conceito de ED? Como vê a ED? De uma forma breve, diga-me o que significa ED para si” apresenta sugestões interessantes para o entendimento do conceito. Primeiramente, pelo trabalho próximo que o GEED faz junto da ENED, na sua monitorização e avaliação, pensa-se que os princípios de ação de ED praticados pelo GEED correspondem à posição assumida no documento de orientação estratégica: “*Em particular e também porque somos a instituição que neste momento está a monitorizar a implementação da Estratégia Nacional de ED, acabamos por nos orientar um pouco mais pelo conceito que essa estratégia contempla, não esquecendo outros conceitos. (...) Eu acho que se tivéssemos que adotar um conceito, também por estarmos com a estratégia nacional, seria esse conceito que está contemplado na estratégia nacional, que nos fala na promoção da cidadania*

global, através de diversos processos de aprendizagem, de sensibilização da sociedade” (Organizador 2).

Denota-se alguma dificuldade na sua definição, fruto da polissemia e complexidade do termo e, por isso, crê-se que inclui uma série de outras ideias: *“É um termo polissémico, tem vários sentidos. É também plástico, molda-se. (...) Tem vários tipos de educação: educação para a paz, para a sustentabilidade, etc. Está relacionado com o desenvolvimento humano sustentável, com uma cidadania global participativa. Para mim, ED é isto. Não há uma definição de ED, mas engloba estas ideias de cidadania global, ED para o desenvolvimento humano sustentável, desenvolvimento humano (...)”* (Formador 1). Numa perspetiva global, e de acordo com a dimensão antes apresentada, crê-se que a ED engloba outros tipos de ‘educação para’, no sentido de complemento com outros domínios do universo social: *“Se pensarmos na perspetiva portuguesa, a ED engloba tudo aquilo que são as outras educações, a educação para os direitos humanos, cidadania, igualdade de género, sustentabilidade ambiental... no fundo, todas as temáticas e tudo aquilo que está relacionado com assimetrias e desigualdades”* (Organizador 2).

É unânime a ideia de que a ED é como um modelo, uma forma de estar e ver o mundo, de acordo com princípios e valores como a solidariedade, a justiça, a equidade e o respeito: *“ (...) a ED, na minha opinião, é... um modelo... é uma forma de pensar, uma forma de estar que procura que... as populações mais frágeis, as populações mais excluídas, as populações sem voz possam também ter o mesmo protagonismo que as outras. E isto significa o quê? Que os saberes de largas franjas da população do mundo são a maior parte das vezes invisibilizados, porque os seus saberes são considerados primitivos, são considerados não científicos e que por isso estão escondidos ou ausentes. Parece-me que a ED pode trazer esses saberes, essas pessoas, para um lugar do mundo que lhes pertence”* (Formador 3). O destaque para a ED enquanto processo educativo é feito por todos os entrevistados, acreditando que ao educar para o desenvolvimento, formam-se também cidadãos mais atentos, conscientes e ativos do ponto de vista da intervenção para um mundo mais justo e equilibrado: *“Mas isto para mim é ED: tu atuas na tua esfera de atuação, salvaguardando aqui a repetição. (...) desta tua responsabilidade de não melhorares só o teu bairro e a tua comunidade, tens que melhorar o mundo como um todo. E este conceito também é transversal na ED do ‘bem-comum’, que é para isso que nós temos que trabalhar. A partir do momento que o conceito de ED significa que tu estás a ‘educar para o desenvolvimento’ é um pouco isto: educar cidadãos para que, de facto, tenham um papel mais ativo, pertinente e integrado no desenvolvimento, seja em que escala for.”* (Formador 3). A questão da cidadania é realçada nesta ideia, sublinhando-se, ainda, a premissa da formação de cidadãos, num sentido que entende a ED como uma educação da vida cívica: *“ (...) eu acho que é uma educação para formar cidadãos que vivem num mundo global e que têm que agir e compreender que dentro do global existe o local e dentro do local*

existe o global. Portanto, a ED dá-nos, no fundo, um alerta e é uma educação da vida” (Organizador 2).

Está subjacente uma preocupação com a questão da cidadania global, realçando a importância de um contributo social para um conhecimento do mundo enquanto forma de ação. Entende-se que a ED “permite às pessoas desenvolverem conhecimentos, competências, valores e atitudes necessários a um mundo mais justo e sustentável, onde todos têm direito a cumprir totalmente o seu potencial” (GEGWG, 2010: 20). É ainda feita uma analogia interessante, que entende que a ED como uns óculos, que ajudam a filtrar os problemas do mundo e a olhá-los de uma forma alternativa e com soluções mais refletidas e críticas: *“No fundo, a ED é uma forma de ver o mundo, é uma forma de estar no mundo. São os óculos, não é? Às vezes diz-se isso, dão-nos uma visão diferente, um filtro diferente. (...) Eu acho que a ED é uma proposta de olhar para as questões da cidadania e da participação das pessoas de uma forma diferente... Acho que é uma forma de despertar as pessoas para aquilo que as rodeia. É um processo educativo”* (Formador 4). Esta imagem dos óculos pode ser comparada à do guarda-chuva quanto pensada para a definição da ED, uma vez que se julga que a ED “é o termo guarda-chuva para conceitos pedagógicos relacionados com as realidades do mundo de hoje. Trata-se, portanto, de um conceito aberto, em evolução, multidimensional (...)” (GEGWG, 2010: 20).

A segunda questão, relacionada com o curso de formação – “Em que medida os conteúdos e as metodologias no curso se enquadram na noção de Educação para o Desenvolvimento?” – evoca uma série de novas ideias a esta parte, na medida em que são destacadas outras temáticas relacionadas com a ED e a importância de incluir este conceito num curso de educação não-formal. Crê-se, primeiramente, que a ED é o fio condutor do curso, estando combinado com os restantes temas dinamizados, como a Cidadania, o Voluntariado e a Cooperação para o Desenvolvimento. Evidencia-se, por outro lado, o respeito por alguns princípios da ED nos conteúdos e metodologias selecionadas, como a sensibilização e a reflexão e a mobilização: *“(...) eu acho que todo o curso livre predispõe as pessoas, ou pelo menos faz esta parte de despertar, certo? É uma boa forma de despertar. (...) pode ser o pontapé inicial ou pode já ser um empurrão a meio, dependendo do processo das pessoas. Mas é uma ferramenta que desperta as pessoas para estes conceitos. Para o mundo, para equacionar o que é o desenvolvimento, para equacionar o que é a vida... o que é a educação cívica das pessoas, o que é o voluntariado, enquanto participação cívica das pessoas, o que é viver com o outro, com o diferente...”* (Formador 4). A questão da metodologia é igualmente repetida por um dos organizadores: *“(...) as próprias metodologias utilizadas convidam os formandos a refletir e a refletir de forma crítica e depois a refletir sobre o seu próprio papel e na forma como podem agir perante essas desigualdades, ou assimetrias, ou situações que violam direitos humanos, ou que ponham em causa aquilo que nós consideramos desenvolvimento sustentável”* (Organizador 2).

A terceira e última questão deste subtópico – “Que desafios coloca este curso na área da ED em termos de trabalho futuro nesta área – oportunidades?” convida a uma reflexão nova sobre o contributo da ED neste âmbito educativo. Pese embora o curso não esteja orientado para constituir-se enquanto oportunidade profissional, os entrevistados acreditam que poderá ser um evidente incentivo para o enriquecimento curricular dos formandos. Ao mesmo tempo, e ao dar novas perspetivas sobre o mundo, ajudando à sensibilização e mobilização face a problemas sociais, poderá contribuir para a formação de agentes de ED, indivíduos mais alertas, conscientes e ativos: “ (...) *abre aos formandos, a quem participa, novas perspetivas sobre o mundo global e até pensarem como é que se pode contribuir para a formação de agentes de ED*” (Organizador 1).

Entende-se a importância de um questionamento constante da realidade e do mundo, como forma de encarar a ED como forma de ver e estar. Esta ideia, como a ideia de o indivíduo se colocar no lugar do ‘outro’ e entender a sua diferença, lança dois novos desafios: primeiramente, como estabelecer a dualidade entre o local e o global?: “*É difícil pedir às pessoas para que atuem perante realidades que nos são distantes. (...) Há vários desafios da ED, mas sim... essa ponte entre o local e o global faz toda a diferença. (...) o conhecer o mundo, o ver outras realidades muda-nos enquanto pessoas e isso reflete-se imediatamente no nosso dia-a-dia. Seria essa dualidade entre o local e o global.*” (Formador 2); depois, como sensibilizar os cidadãos para os problemas do mundo, ao mesmo tempo que se incita à sua ação/intervenção: “ (...) *uma sensibilização mais uma vez que não seja ‘dou a minha moeda e fico feliz da vida porque fiz a minha parte’.* Mas uma sensibilização incómoda, que me faça questionar todos os dias o que está ao meu lado, o diferente que está ao meu lado, as compras que eu faço, a minha atitude perante a política, perante a economia. Que seja uma coisa que entre de tal forma em mim que se torna uma forma de vida, de facto, uma atitude perante a vida (...)” (Formador 4). Subentende-se uma ideia de educação que inquieta, no sentido em que incita, a partir da consciencialização para a realidade do mundo, a um envolvimento e ação dos indivíduos. Neste processo, é possível estabelecer uma ponte com a perspetiva de aprendizagem transformativa, desenvolvida pelo GEGWG, que indica três metas principais: 1) uma análise da situação atual do mundo; 2) uma visão de como poderiam ser as alternativas aos modelos dominantes; 3) Um processo de mudança rumo a uma cidadania global responsável” (2010: 13). Sucintamente, e como explicado antes, esta é uma abordagem que se apresenta enquanto alternativa aos modelos educativos dominantes e que tem como propósito a transformação da realidade do mundo a partir da realidade particular de cada indivíduo, nesta dualidade que se impõe entre o local e o global. Efetivamente, e como insiste o GEGWG, a ED “pode contribuir para o processo de visionamento, mas pode também desempenhar um papel relevante na criação de novos métodos de trabalho em que os movimentos sociais e os processos de aprendizagem não-formais são essenciais, por abrirem espaço para valores, assuntos e

abordagens que não são centrais na aprendizagem formal e darem voz a todas as pessoas, incluindo as marginalizadas” (*idem*: 14). Efetivamente, salienta-se a natureza analítico e reflexiva do curso, num sentido de formação para a cidadania: “ (...) *eu acho que é um curso que forma as pessoas para agirem de forma refletida. [E] para mim é o mais importante, que é haver a preocupação de refletirmos sobre os problemas, (...) conseguir relacionar as problemáticas com as causas e os efeitos. Perceber que um problema ou uma problemática não pode ser vista apenas de um prisma. É preciso posicionarmo-nos no lugar do outro. E só o facto de por as pessoas a refletir, acho que só isso já é bastante importante ao nível da ED e acredito que possa formar pessoas para se tornarem cidadãos mais ativos*” (Organizador 2).

Finalmente, sobressai ainda a ideia de integrar a ED no currículo formal e a necessidade de uma teorização do conceito, a par da prática: “*Mas parece-me que o grande desafio é constituir a ED como uma presença transversal na educação-formal, por exemplo, por um lado. Por outro lado, procurar algum afinamento a partir das práticas na teorização da ED. Colocar a ED como um ator fundamental para conseguir construir uma democracia mais intensa, mais participativa. Para isso precisamos de cidadãos mais conscientes, mais participativos, com menos preconceitos. (...) Defini-la, teorizá-la, apresentá-la como conceito, levá-la para a academia, mais, produzir mais artigos científicos nesta área. Poderá levar a ED a tornar-se numa área mais delimitada, com limites... com limites temáticos, mais estreitos*” (Formador 3).

1.3. Reflexão final

O Curso Livre é uma oferta formativa de natureza não-formal, ao qual estão subjacentes algumas características do ponto de vista da aprendizagem que são consideradas pelos organizadores do curso como essenciais para a sua operacionalização. Realça-se o carácter experimental da formação, adequado ao perfil e interesses dos formandos e ao seu próprio ritmo de aprendizagem. Este é um dos aspetos relevantes na prática de ED, como defendem o GEGWG:

“Fundamental em todas as formas de educação, tomar em consideração a situação e background do grupo de aprendizagem é crucial em educação global. A idade, o número de participantes, as diversidades sociais e culturais em relação com os temas escolhidos, o tempo, os materiais e o espaço disponíveis devem ser os primeiros pontos a tomar em conta aquando do desenho e escolha dos métodos apropriados, num programa de educação global. Partir dos contextos dos aprendentes e explorar cooperativamente as suas necessidades está igualmente entre os primeiros aspetos a considerar. Isto é particularmente essencial quando se trata de desenhar programas de educação global sem curricula prescrito” (2010: 31-32).

Esta ideia é ainda sustentada pelos formadores do curso, que acreditam que as sessões a dinamizar devem ser pensadas de acordo com o perfil e nível de conhecimentos dos formandos. São os mesmos, neste caso, a validar o programa, conteúdos e objetivos do Curso Livre, na sessão de abertura. A sua participação neste processo de decisão da formação é importante, uma vez que lhes dá poder de influenciar o seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda em relação à educação não-formal, crê-se que as práticas educativas proporcionadas pelo curso vão num sentido de proporcionar aos indivíduos a reflexão do mundo a partir da sua própria realidade, como forma de reação sobre a mesma: *“A ideia é que eles, através destas metodologias, metodologias ativas, fossem convidados, não só a refletir sobre as questões que nós abordávamos, mas também a refletir como é que podem agir para. E eu acho que o campo não-formal dá bastante espaço para isso (...)”* (Organizador 2). Efetivamente, no universo da educação não-formal, e mais particularmente em matéria de ED, a metodologia assume uma dimensão fundamental. Ao estar adequada ao grupo de aprendizagem, a metodologia deve ser participativa, no sentido de sensibilizar e mobilizar os indivíduos para a construção de um mundo com valores como a justiça social, o respeito pela alteridade e a solidariedade. Ora, ao despertar a responsabilização dos sujeitos, desenvolve-se o seu espírito crítico e estimula-se à ação consciente e informada (GEGWG, 2010). Esta abordagem considera, pois, a problematização do mundo como forma de uma aprendizagem ativa, transformadora e com significado, enquanto exercício de cidadania (GEGWG, 2010: 35). É neste sentido que parece assentar o pressuposto metodológico do Curso Livre, na medida em que se privilegiam métodos desafiantes, interativos e reflexivos para a formação do indivíduo.

Tanto a dimensão de educação não-formal, como o cuidado com uma abordagem metodológica participativa e ativa, parecem estar relacionados com as motivações estiveram na base da escolha e frequência no Curso Livre por parte dos formandos. Denota-se um interesse geral ao nível dos conhecimentos, nomeadamente na oportunidade de conhecer e refletir sobre temáticas novas, como são o Desenvolvimento, a Cidadania e a Cooperação. Enquanto espaço de formação mais dinâmico e flexível do ponto de vista dos conteúdos, mas também da metodologia, esta parece ser uma oportunidade interessante para ter acesso a temáticas distintas daquelas que são trabalhadas em contexto escolar. Ao mesmo tempo, verifica-se que, genericamente, os formandos consideram que o curso poderá trazer novas oportunidades académicas e profissionais⁸⁷ no futuro, sendo um desafio a esses níveis também.

De forma mais global, a perceção dos formandos relativamente ao Curso Livre é francamente positiva, tanto sobre o desenvolvimento dado ao curso relativamente ao nível de conhecimentos, como sobre o cumprimento dos objetivos do curso e a correspondência às expectativas iniciais. Ainda nesta perspetiva, e sobre a correspondência do curso de formação

⁸⁷ Mais uma vez, na altura em que se realizou o Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”, considerava-se a possibilidade de realização do Curso Específico, que procede ao primeiro.

aos contextos académico e vida profissional, e como antes visto, os formandos consideram que de adequa às suas expetativas.

Relativamente aos formandos, são de realçar dois aspetos importantes. Primeiro, a frequência do curso é feita maioritariamente por indivíduos do género feminino. Depois, os formandos têm, na sua maioria, o mesmo percurso académico – são estudantes da licenciatura em Educação Básica da ESE-IPVC. Estes fenómenos parecem resultar do facto da divulgação do curso ser feita maioritariamente na ESE-IPVC, onde a maioria dos formandos estuda e onde o número de mulheres é superior ao número de homens. Para contrariar esta situação, a realização do Curso Livre poderia ser divulgada ao universo académico do IPVC e à restante comunidade educativa ou civil, no sentido de atrair um maior número de interessados e com interesses, conhecimentos e backgrounds variados.

Retomando a questão do sucesso da iniciativa e de igual modo à perspetiva dos formandos, a perceção dos formadores e organizadores quanto ao curso de formação é evidentemente positiva, pelo seu encadeamento funcional e eficaz. Nesta avaliação, destaca-se a introdução do referencial e da componente de trabalho autónomo como elementos inovadores e úteis do ponto de vista da organização e da aprendizagem. A criação do referencial permitiu a clarificação dos objetivos do curso e do seu propósito educativo. Por sua vez, o trabalho autónomo dos formandos permitiu uma aproximação das temáticas abordadas com as práticas assumidas nestas áreas de trabalho, procurando diretamente exemplos de práticas bem-sucedidas a nível local ou num contexto mais amplo.

Denota-se, para os formandos e para os formadores e organizadores, uma preocupação com as aprendizagens efetuadas a partir do curso. Os primeiros destacam a consolidação de conhecimentos sobre ED e cooperação. Considera-se ainda que estes conhecimentos poderão ser profícuos na prática futura, enquanto agentes de desenvolvimento: *“A aprendizagem relativa a contextos de interculturalidade, a educação para o desenvolvimento e cooperação para o desenvolvimento podem, especificamente, vir a ser úteis para a concretização de alguns projetos profissionais (...) que tenciono, pessoalmente, vir a trabalhar no futuro”* (Estudante A). Além desta componente mais teórica, identifica-se uma componente pedagógica e didática importante ao nível das aprendizagens, como uma dimensão pedagógica.

Por sua vez, formadores e organizadores consideram que o curso contribuiu de forma relevante para a formação dos participantes enquanto cidadãos. Ao permitir a discussão e a reflexão sobre questões contemporâneas e sobre problemas globais, o curso, construído com base em experiências pessoais – dos formadores – ou simulações, através de dinâmicas, estimulou o envolvimento ativo e a análise crítica da realidade social. Este exercício prático de cidadania, enquanto pressuposto de ED, tem subjacente uma dimensão de aprendizagem que não ensina, mas que educa (GEGWG, 2010: 31). Esta perspetiva revê-se nas perceções de formadores e organizadores sobre a ED e sobre o modo como os conteúdos e as metodologias

veiculados no Curso Livre se enquadram na noção de ED. Numa primeira instância, sobressai a ideia de que a ED *“está relacionada com o desenvolvimento humano sustentável, com uma cidadania global participativa. Para mim, ED é isto. Não há uma definição de ED, mas engloba estas ideias de cidadania global, ED para o desenvolvimento humano sustentável, desenvolvimento humano (...)”* (Formador 1). A formação para a cidadania tem, como se verifica, um destaque evidente enquanto processo educativo, na medida em que se crê que a ED educa cidadãos mais atentos, conscientes e ativos ao nível dos seus conhecimentos, competências e valores, para um mundo mais justo: *“tu atuas na tua esfera de atuação, salvaguardando aqui a repetição. (...) desta tua responsabilidade de não melhorares só o teu bairro e a tua comunidade, tens que melhorar o mundo como um todo. (...) Educar cidadãos para que, de facto, tenham um papel mais ativo, pertinente e integrado no desenvolvimento, seja em que escala for.”* (Formador 3).

Em suma, a partir da analogia que entende a ED como uns óculos para ver e perceber o mundo, considera-se que o Curso Livre, pela sua natureza não-formal, estimula os sujeitos para a compreensão e mobilização ativa e consciente. Este alerta para os problemas do mundo incita ao questionamento e à procura de alternativas para a cidadania, para entender a diferença e ‘o outro’. A ED, através deste sentido de aprendizagem ativa e transformativa (GEGWG, 2010), num contexto não-formal, ajuda a despertar os indivíduos, de forma mais ou menos evidente, para a compreensão da realidade social e do seu poder na mudança e na construção de um mundo mais justo e mais sustentável (*idem*).

2. Projeto de Investigação: O processo de IPP3

2.1. Análise estatística

Este questionário faz parte de um estudo que foi desenvolvido com o propósito de identificar e comparar percepções dos atores sobre o processo da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional 3 – 2ºciclo, 2ºtrimestre, sobre o tema “Educação como Direito”. Os resultados obtidos a partir da aplicação deste inquérito, a seguir enunciados, dizem respeito às experiências pessoal e académica dos estudantes desta unidade curricular e sobre a avaliação que fazem sobre o processo de IPP3. Assim, são considerados aspetos como: a definição do conceito de Educação para o Desenvolvimento, planificação das atividades e elaboração dos recursos, intervenção e implementação nas escolas, apresentação dos projetos e avaliação final.

Caracterização da amostra

Tempo	Tipo de participantes	Número de Grupos	Número de participantes	Número de respondentes
2º Trimestre	Estudantes da 2ª turma do 3º ano da licenciatura em Educação Básica	3 Escola A; 2 Escola B; 4 Escola C; 2 Escola D; 2 Escola E; TOTAL: 13 Grupos	28	19

Quadro 25 – Público-alvo do estudo

Da amostra acima apresentada, e no que diz respeito ao género, e como se verifica na Figura 19, 95% dos inquiridos são do género feminino, enquanto 5% do género masculino. Relativamente às idades, representadas na Figura 20, e com a determinação de uma escala de cinco anos, percebe-se que a maioria dos estudantes da licenciatura tem idades compreendidas entre os 20-25 anos (69%).

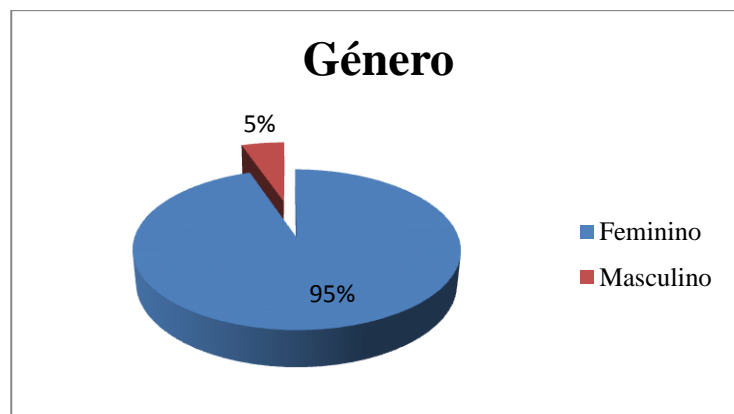


Figura 19 - Género (Percentagem)

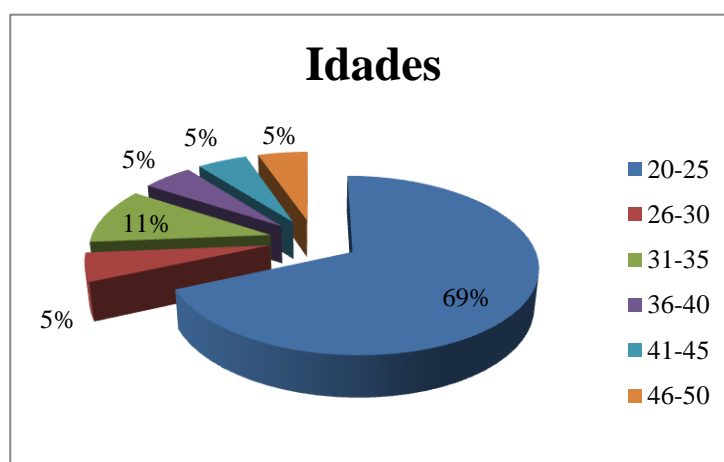


Figura 20 - Idade (Percentagem)

Da mesma amostra, no que diz respeito à composição familiar representada na Figura 21, uma maioria significativa dos inquiridos (79%) vive com a sua família de origem. Salienta-se ainda que apenas 16% vive com agregado familiar próprio. Quanto aos filhos, na Figura 22, apenas 16% dos inquiridos têm filhos, sabendo que os restantes 84% não.

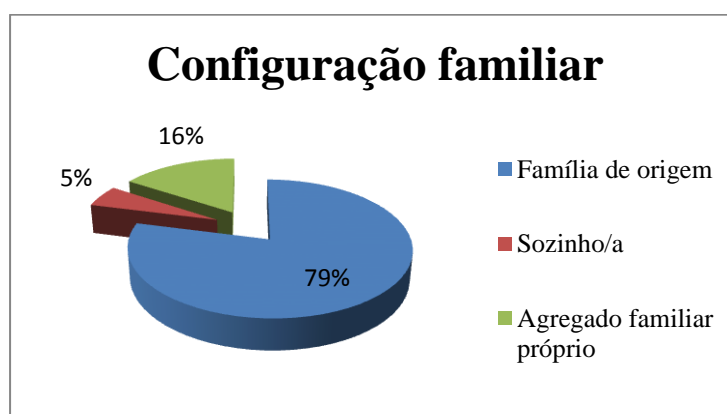


Figura 21 - Configuração Familiar (Percentagem)

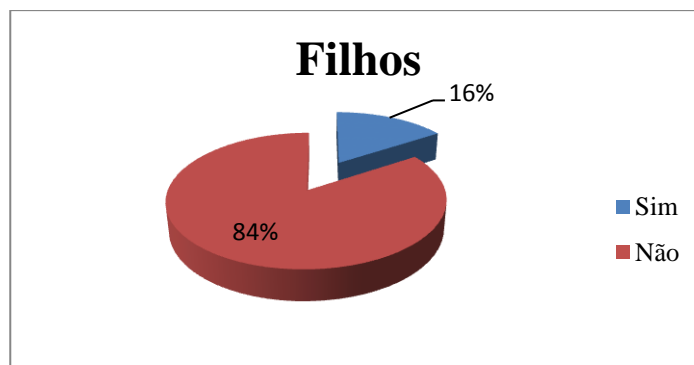


Figura 22 - Filhos (Percentagem)

Sobre a questão académica, 16% dos estudantes está a frequentar o primeiro curso de formação universitária. Os restantes 84% frequentaram, anteriormente, outros cursos, como Contabilidade e Auditoria, Design e Marketing de Moda e Psicologia. Estes cursos, concluídos entre 2001 e 2009 foram realizados na Universidade do Porto, no ISCAA-Aveiro e na Universidade do Minho.

Finalmente, no que respeita à situação profissional dos inquiridos, confere-se na Figura 23 que 78% são estudantes a tempo inteiro. São ainda 17% os inquiridos que conjugam o trabalho e o estudo em simultâneo.

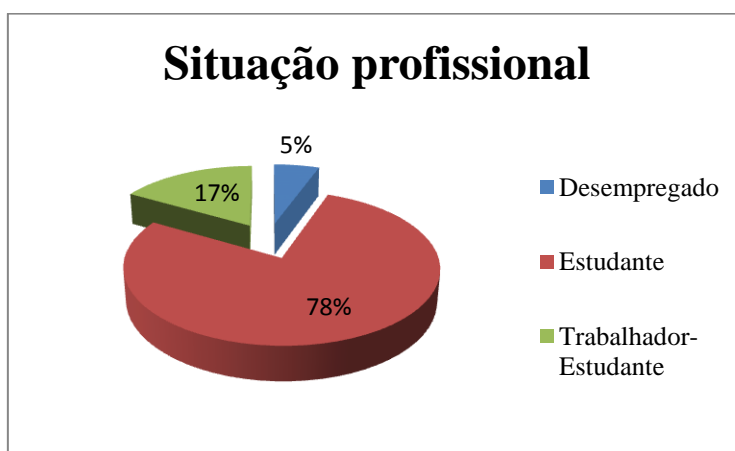


Figura 23 – Situação profissional (Percentagem)

Análise de resultados

Numa primeira fase, questiona-se os estudantes sobre a sua perceção antes de ser iniciado o processo de IPP3, nomeadamente acerca da temática a trabalhar. Pergunta-se se já conheciam o conceito de ED/Cidadania Global antes de o estudar na unidade curricular de IPP3. Da amostra, tal como demonstra a Figura 24, 53% dos inquiridos afirma conhecer, antes do início do projeto,

o conceito de ED. Àqueles que responderam afirmativamente, pede-se para especificar o contexto em que o conheceu.

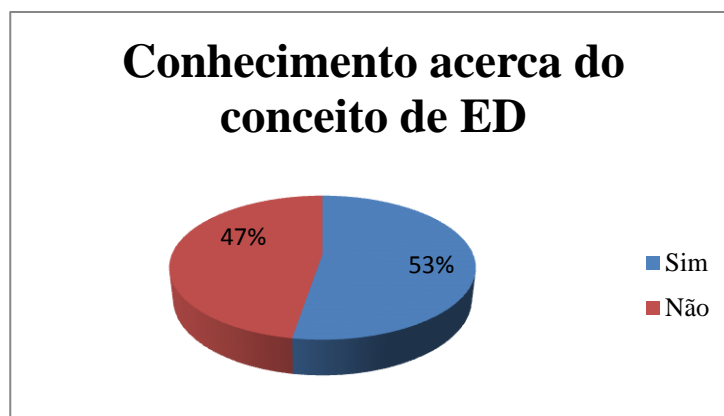


Figura 24 – Conhecimento acerca do conceito de ED (Percentagem)

Verifica-se, na Figura 25, que existe uma maioria significativa de estudantes que conheceu o conceito de ED em contexto académico. Assinala-se, ainda, a comunicação social como veículo de informação, com 18% das respostas. Na opção ‘outro’, os inquiridos indicam a comunicação social (três respostas idênticas) e o Curso Livre promovido pelo GEED como contextos alternativos onde tiveram conhecimento deste conceito.

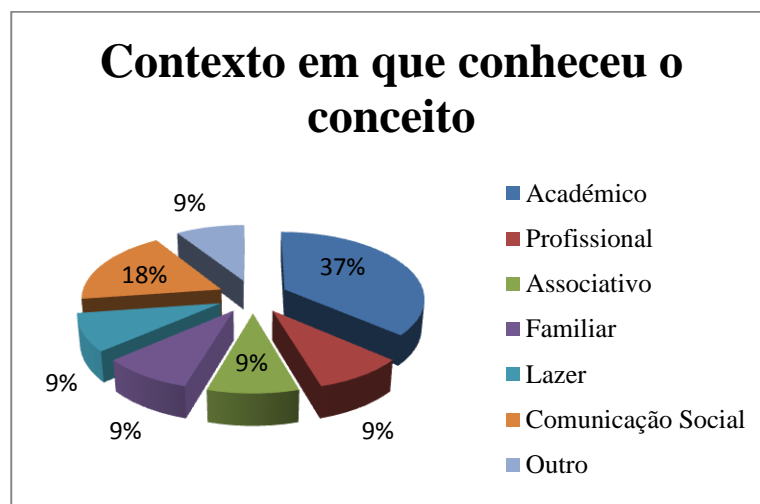


Figura 25 – Contexto em que conheceu o conceito de ED (Percentagem)

A partir deste ponto, as questões colocadas reportam-se à avaliação que se faz sobre as sessões de IPP3, nomeadamente acerca do significado de Educação para o Desenvolvimento/Cidadania Global. Os inquiridos identificam uma série de características que compõem a ED. Primeiramente, creem que a ED potencializa a consciência dos indivíduos face à realidade social e ao seu lugar no mundo. Ao mesmo tempo, a ED, enquanto processo educativo, ajuda ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes mais

conscientes e responsáveis no que respeita o desenvolvimento (oito respostas idênticas): *“Para mim estes conceitos significam o respeito pelos outros, as atitudes que devemos tomar, tendo em conta nós próprios, as outras pessoas e o que se passa à nossa volta e no mundo em geral”* (Estudante T). Igualmente, outro estudante sublinha que *“Educar para o desenvolvimento de valores e atitudes que consciencializem o indivíduo para o seu lugar no mundo e para o respeito pelos outros. Promover a consciência no indivíduo de que este deverá ser um cidadão ativo, informado e responsável”* (Estudante U).

Depois, realça-se o carácter de interdependência que está na base da ED (três respostas idênticas): *“Compreender como as pessoas, locais, ambientes e economias estão intrinsecamente ligadas e que os eventos têm repercussões numa escala global, compreender e respeitar as diferenças”* (Estudante V). Ainda neste sentido, acrescenta-se: *“A educação para o desenvolvimento é um processo educativo que tem como objetivo as interrelações sociais, culturais, políticas e económicas, incutindo valores de solidariedade e justiça”* (Estudante X).

Assumindo a perspetiva de processo educativo, sublinha-se o carácter formativo e pedagógico da ED (três respostas idênticas) a *“Educação para o Desenvolvimento é educar para uma construção de um novo conceito de sociedade e de um mundo global. Educar para promover uma participação consciente para um desenvolvimento do mundo de forma sustentável. Educar para agir com vista a atingir objetivos comuns, partilhados numa cidadania global”* (Estudante Z).

Finalmente, evidencia-se ainda o respeito pela diversidade e a luta contra as desigualdades, a partir de alternativas sociais, políticas e económicas (duas respostas idênticas): *“Visa consciencializar para as desigualdades a nível local e mundial e promover os direitos e deveres de todas as pessoas. A cidadania global é um movimento que tem como ponto de partida o respeito pelas culturas, assenta numa relação baseada no respeito pela diversidade e no enriquecimento mútuo”* (Estudante K).

a) Avaliação das sessões

Ainda dentro deste parâmetro, e para a elaboração das planificações das aulas, os estudantes definiram os conteúdos a abordar e os objetivos específicos de cada sessão. Pede-se que selecionem três aspetos que consideraram mais importantes aquando da realização das planificações da aula. Efetivamente, e como indicado na Figura 26, o público-alvo apresenta uma maioria significativa na escolha dos estudantes (32%), bem como a idealização do projeto final a implementar na última sessão do processo (23%). São ainda relevantes as indicações do tempo de formação (2sessões em contexto de sala de aula) e do contexto educativo-formal enquanto aspetos importantes tidos em atenção aquando da elaboração das planificações das sessões – ambos os tópicos com 13%.

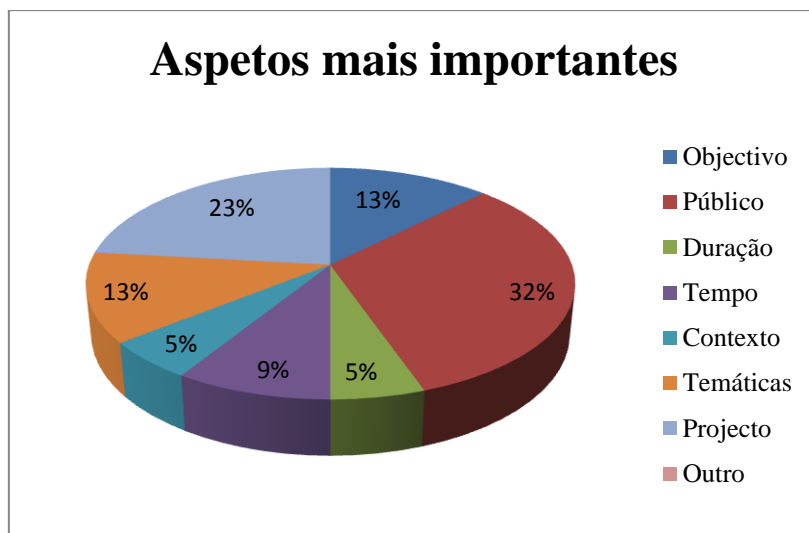


Figura 26 – Aspetos considerados mais importantes na planificação das sessões (Média)

Agora, as questões enunciadas reportaram-se à avaliação face às sessões dinamizadas e ao processo metodológico que as suportou. Assim, sobre as estratégias metodológicas adotadas, como é possível verificar na Figura 27, destacam-se o método ativo (42%) e o método interrogativo (32%).

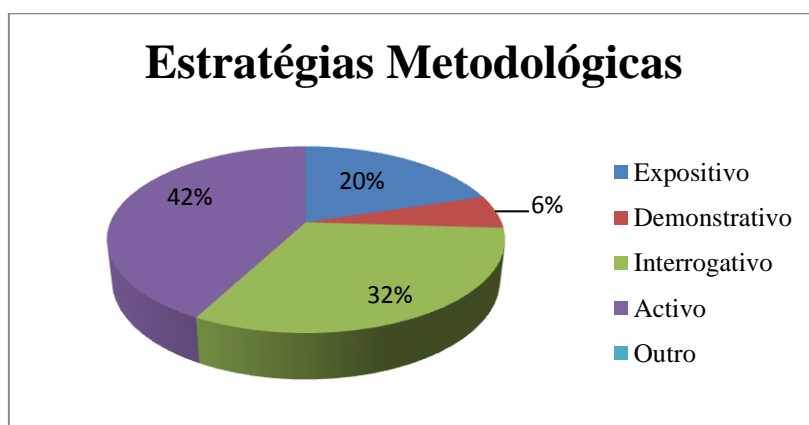


Figura 27 – Estratégias metodológicas adotadas (Média)

Ainda sobre a questão das estratégias metodológicas adotadas, questionam-se os motivos para essa escolha. Como é possível conferir na Figura 28, a opção mais significativa foi “Estimular a participação ativa dos alunos, o que promove a motivação e a curiosidade” (31%). Importa ainda destacar duas escolhas com valores significativos para análise: “Incentivar a reflexão” (22%) e “Possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a vida” (13%). As três opções vêm corroborar as opções estratégicas adotadas, uma vez que se verifica um privilégio pelo trabalho autónomo na sala de aula, a partir de métodos ativos e

interrogativos, incitando à participação dos alunos e à sua análise a reflexão sobre os temas abordados.



Figura 28 – Motivos para a escolha de estratégias metodológicas (Média)

Sobre a forma de organização do trabalho em contexto de sala de aula, destacam-se essencialmente três modos, como se comprova na Figura 29: discussão e reflexão em grande grupo (32%), trabalho de grupo (30%) e trabalho prático (30%). Uma vez mais, também estas escolhas parecem corresponder às opções antes verificadas, como a utilização de metodologias de trabalho ativas e a evidente preocupação com o desenvolvimento de uma postura analítica, crítica e ativa dos alunos.

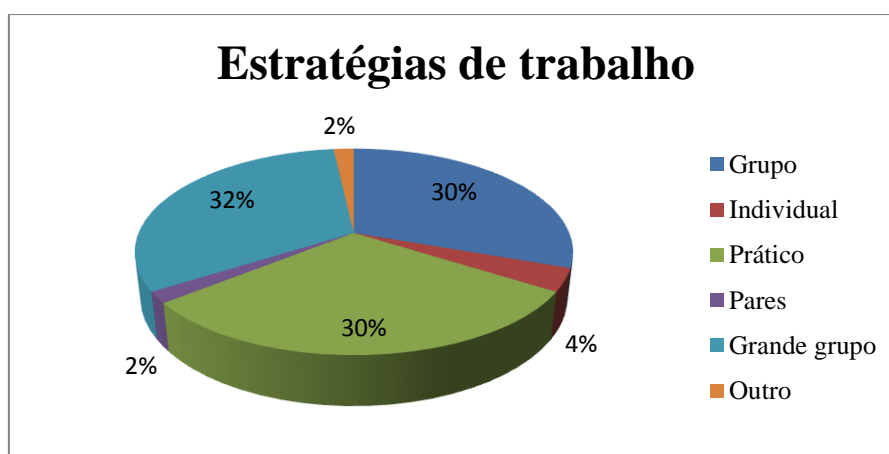


Figura 29 – Estratégias de trabalho privilegiadas no processo (Média)

Finalmente, a propósito dos recursos privilegiados nas sessões, como se verifica na Figura 30, evidenciam-se os vídeos (26%) e os textos/imagens (22%). São ainda relevantes as opções por apresentação multimédia e os jogos educativos, ambos com 15%.

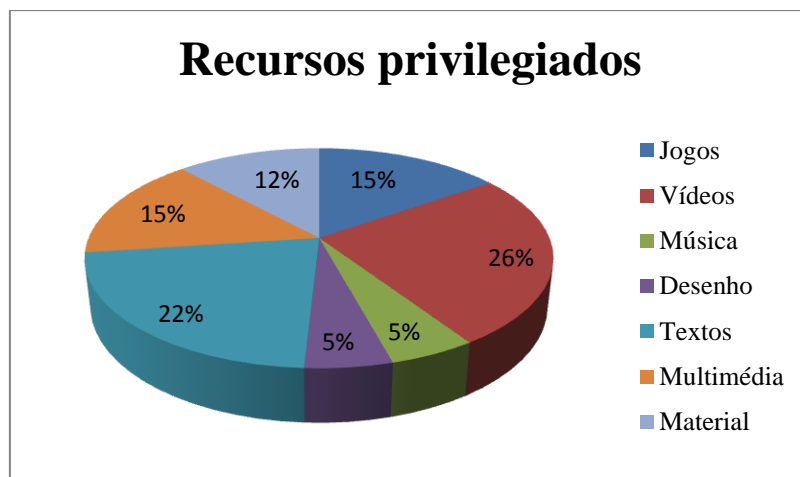


Figura 30 – Recursos privilegiados nas sessões (Média)

b) Avaliação global das sessões de IPP3

Num segundo momento, as questões enunciadas no inquérito por questionário dizem respeito à avaliação global que os estudantes fazem sobre as sessões de IPP3. As escalas de resposta, neste caso, variam de 1 a 5, sendo **1=pouco** e **5=muito**.

Primeiramente, pede-se uma avaliação global do processo, tendo como referência os seguintes tópicos: 1.1. Globalmente o módulo agradou-lhe?; 1.2. O desenvolvimento dado ao módulo pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimento?; 1.3. Os objetivos propostos foram cumpridos?; 1.4. O módulo correspondeu às suas expetativas?. Como mostra a Figura 31, a avaliação feita pelos alunos é francamente positiva em todos os parâmetros aqui considerados, com uma média de 4 (4/5).

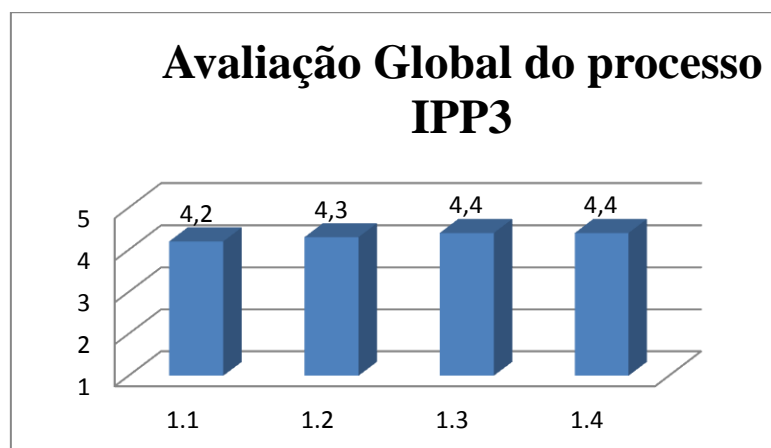


Figura 31 – Avaliação global do processo IPP3 (Média)

Relativamente aos conteúdos abordados no processo, foram colocadas questões como: 1.1. Os temas abordados foram do seu interesse?; 1.2. Os temas abordados foram devidamente aprofundados?; 1.3. Os temas abordados foram úteis para a sua formação como futuro/a

professor/a?. Mais uma vez, e tal como mostra a Figura 32, a avaliação feita pelos estudantes é significativamente positiva, nomeadamente no que diz respeito ao último tópico (4,5/5).

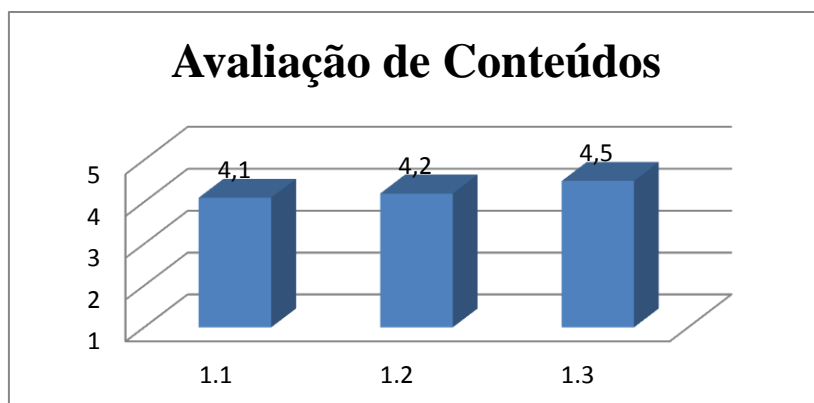


Figura 32 – Avaliação dos conteúdos (Média)

O terceiro conjunto de questões diz respeito ao tempo deste processo de IPP3: 1.1. O tempo dedicado à exposição teórica foi suficiente?; 1.2. O tempo dedicado à planificação das atividades foi suficiente?; 1.3. O tempo dedicado à implementação das atividades nas escolas foi suficiente?. Neste caso, e ao contrário das questões anteriores com avaliação veramente positiva, os dados merecem uma análise específica. Como é possível verificar na Figura 33, e relativamente ao primeiro tópico, a avaliação sobre a exposição teórica (3,3/5) corresponde às duas sessões dinamizadas na ESE-IPVC, aquando da apresentação do processo de IPP3, bem como à apresentação teórica dos conceitos a trabalhar em contexto de sala de aula, 2ºciclo. Já a planificação das atividades apresenta uma avaliação mais positiva (4,1/5), resultado das duas sessões na ESE-IPVC de preparação, bem como o trabalho de discussão e revisão com os docentes da unidade curricular. Por outro lado, e tal como o primeiro tópico, a perceção dos estudantes face ao tempo dedicado para a implementação das atividades nas escolas não parece ter sido suficiente (2,7/5), sendo que é apenas dedicada uma sessão para esta tarefa – 45 minutos disponibilizados em contexto de 2ºciclo.

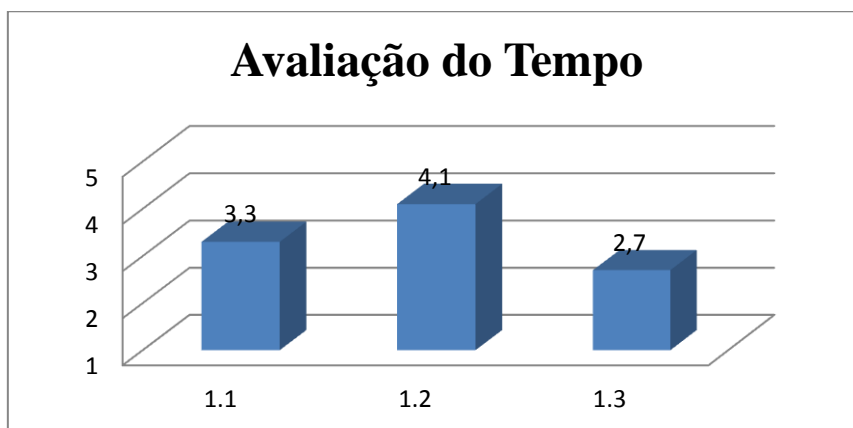


Figura 33 – Avaliação do tempo (Média)

Face às percepções sobre a equipa formativa deste processo, as respostas são também interessantes. O conjunto de questões deste tópico – 1.1. Os professores da ESE deram o apoio científico e pedagógico necessário?; 1.2. Os professores da ESE mostraram-se disponíveis?; 1.3. Os professores das escolas cooperantes prestaram o apoio necessário à implementação das atividades? – apresenta resultados distintos, nomeadamente relativamente à última questão. Como se comprova na Figura 34, enquanto as duas primeiras perguntas apresentam resultados similares e significativamente positivos (4,8/5 e 4,9/5 respetivamente), sublinhando uma avaliação positiva no acompanhamento dos estudantes, a questão sobre o apoio dos professores das escolas cooperantes apresenta um resultado claramente mais baixo (3,6/5).

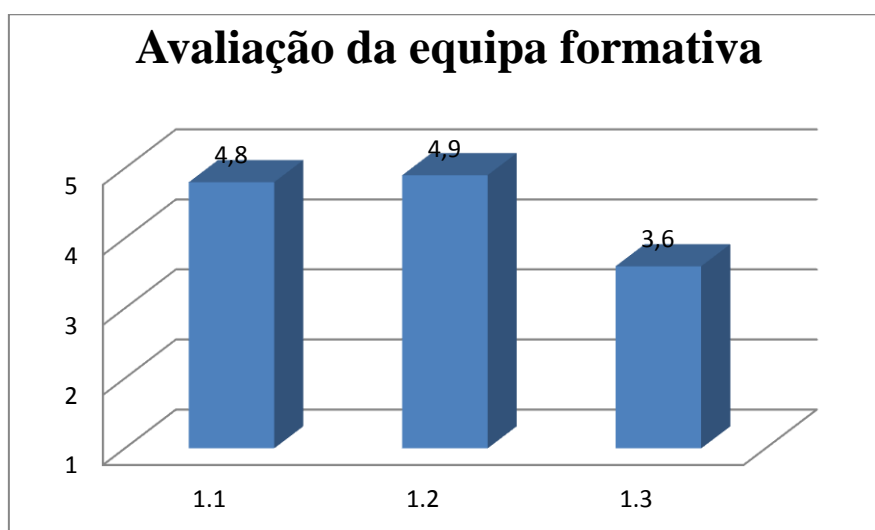


Figura 34 – Avaliação da equipa formativa (Média)

Finalmente, o último conjunto de questões diz respeito ao envolvimento dos/as alunos/as do 2º ciclo no processo: 1.1. Os/as alunos/as mostraram-se interessados/as no tema abordado?; 1.2. Os/as alunos/as envolveram-se nas atividades propostas?; 1.3. Os/as alunos/as ficaram com uma ideia mais informada sobre o tema abordado?. Os resultados, como se verifica na Figura 35, são significativamente relevantes, uma vez que em todos os tópicos a avaliação é claramente positiva (4,4/5; 4,8/5 e 4,6/5 respetivamente). Estes resultados demonstram, ainda, por um lado, a satisfação dos/as alunos/as aquando da realização destas atividades, ora em contexto de sala de aula, ora na implementação da atividade final), como o seu interesse e envolvimento em todo o processo.

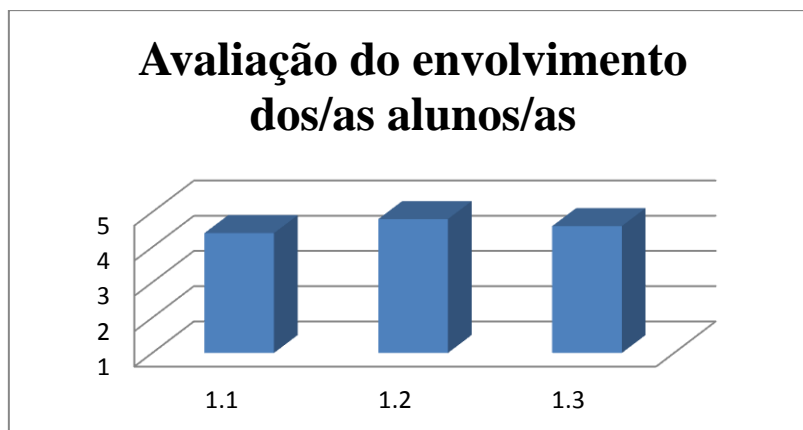


Figura 35 – Avaliação do envolvimento dos/as alunos/as (Média)

c) Perguntas abertas

No final do inquérito por questionário, são colocadas quatro questões de resposta aberta, como forma de obter de forma mais direta e clara as opiniões dos estudantes da licenciatura acerca do processo de IPP3. A primeira questão – “Quais as principais aprendizagens efetuadas no presente módulo, que lhe serão úteis para a sua vida profissional” – procura aferir as aprendizagens realizadas e a sua vantagem na sua vida profissional. Primeiramente, é identificada como componente de aprendizagem a perceção pedagógica e didática do trabalho em contexto de sala de aula, particularmente no que diz respeito a preocupações com o plano de trabalho e com o início de uma sessão (cinco respostas idênticas): *“Aprendizagens ligadas à prática em sala de aula. O início da aula é fundamental para cativar os alunos e mantê-los motivados”* (Estudante A). Esta ideia é corroborada por outro estudante, que acrescenta: *“O início de uma aula é o momento mais ‘importante’ da mesma. Se não forem cativados desde o início vai ser difícil pedir a atenção dos alunos”* (Estudante B).

Depois, é referida a necessidade de uma planificação exaustiva da sessão a trabalhar em contexto escolar, ainda que devam ser sempre desenhadas alternativas para cada um dos momentos que compõem uma aula (quatro respostas idênticas): *“Ter sempre um “plano B” caso as coisas não estejam a correr como o pretendido. Preparar bem uma aula é muito importante”* (Estudante C).

Considera-se ainda importante a aprendizagem efetuada ao nível do conhecimento do 2º ciclo, uma vez que foi o primeiro contacto com este nível escolar (três respostas idênticas): *“Foi a minha primeira experiência com alunos do 2ºCiclo. Posto isto, este primeiro contacto foi fundamental para ter a perceção do desenvolvimento cognitivo das crianças, perceber esta faixa etária, o que será uma mais-valia preciosa num futuro próximo”* (Estudante D).

Finalmente, ao nível das aprendizagens realizadas no presente módulo, identifica-se a capacidade de análise e reflexão sobre questões globais (duas respostas idênticas):

“Desenvolvimento de capacidades de questionamento e reflexão sobre questões atuais da cidadania e visão do mundo” (Estudante E).

A segunda questão – “O que, na sua opinião, deveria ser alterado?” – resulta de uma preocupação por parte dos responsáveis pelo projeto. Uma vez que esta é uma experiência-piloto, realizada pelo segundo ano, é importante considerar e integrar novas perspectivas acerca do processo, no sentido de o aperfeiçoar e/ou mudar. Destaca-se, neste sentido, a necessidade e importância de aulas de observação das turmas do 2ºciclo, antes das sessões em contexto de sala de aula (dez respostas idênticas): *“Acho que deveríamos ter pelo menos uma sessão de observação, não só para ver os alunos e seus comportamentos, mas também o próprio professor dentro da sala de aula, a forma como o professor e os alunos interagem”* (Estudante F). Sugere-se, ainda, que seja alargado o tempo de intervenção em contexto escolar, uma vez que as três sessões parecem limitar o potencial de trabalho e, por consequência, de aprendizagem dos alunos do 2ºciclo e de impacto para a realidade abordada (seis respostas idênticas): *“O tempo foi muito escasso para desenvolvermos um tema tão importante e tão abrangente. Havia muito mais para falar”* (Estudante G).

A terceira questão – “Considerando que o seu papel neste módulo centrou-se no desenvolver atividades e conteúdos de ED, enuncie três características que para si são as mais importantes para desempenhar a referida função?” – é mais específica quando às aprendizagens efetuadas ao nível da ED e do seu potencial na formação inicial de professores. Salienta-se, em primeira instância, a componente pedagógica (quatro respostas idênticas): *“Primeiro conhecer bem o tema, estudá-lo e perceber o que é mais importante; arranjar formas de abordar o tema; envolver a turma para que estes tenham um papel ativo e fiquem com o máximo de conhecimento”* (Estudante H). Ainda a este propósito, evidencia-se, por um lado, o conhecimento e preparação para abordar os temas – *“É necessário antes de desempenhar esta função estar bem preparado a nível de conhecimentos, criatividade para poder atrair a curiosidade do público-alvo e saber adequar e saber adaptar-se às situações”* (Estudante I); por outro lado, a importância do trabalho colaborativo: *“Acho que é preciso ter sentido de cooperação, saber trabalhar em grupo e ter criatividade para utilizar os melhores meios para que a aprendizagem dos alunos seja feita da melhor forma”* (Estudante J).

Posteriormente, aliada à questão da pedagogia, é indicada a componente didática deste processo: *“Passar a mensagem. Envolver os alunos. Realizar atividades de cariz pedagógico que sejam motivadoras”* (Estudante L). Ao mesmo tempo, enumeram-se alguns fatores que acreditam estar ao serviço da educação: *“Entusiasmo. Criatividade. Motivação”* (Estudante M); *“Atitude dinâmica. Capacidade de escuta ativa. Empatia”* (Estudante N); *“Saber ouvir os alunos. Estar abertos para aprender com eles. Ter uma atitude ativa e dinâmica”* (Estudante O).

De igual modo, a compreensão dos fenômenos sociais e a capacidade de analisá-los e refletir sobre eles, a partir de uma formação para o desenvolvimento, são também apontados como características importantes neste processo (quatro respostas idênticas): *“Responsabilidade, autoavaliação e espírito crítico. Reflexão. Maior entendimento do termo. Formar os alunos para uma melhor vida cívica”* (Estudante P).

Finalmente, crê-se na importância da educação para todos e no seu impacto no desenvolvimento dos indivíduos (duas respostas idênticas): *“Construir uma sociedade em que se trata as pessoas do mesmo modo, ou seja, de igual para igual. A educação deve chegar a todos e do mesmo modo, pois neste momento os pobres estão a deixar de poder estudar para poder estudar (prosseguir os estudos). Todas as pessoas devem ter instrução e esta deve ser obrigatória e gratuita”* (Estudante Q); *“Ter consciência de outras realidades, saber que somos portadores de direitos e deveres e ser cidadãos ativos”* (Estudante R).

No final, para a quarta questão, foram ainda enunciados alguns comentários e/ou sugestões. Destaca-se, novamente, a indispensabilidade de sessões de observação antes da realização das sessões em contexto de sala de aula. Salienta-se também a necessidade de repensar o processo do projeto, na medida em que a intervenção em contexto escolar parece apenas destinada à realização da atividade final: *“ (...) penso que acabamos por trabalhar para chegar a uma atividade final específica, o que não deveria acontecer. Mas a falta de tempo impossibilita que o processo se realize de outra forma”* (Estudante S).

2.2. Análise de entrevistas

A análise de entrevistas aos três atores do processo de IPP3 – responsável pela unidade curricular de IPP3, responsável e representante do GEED e responsável do GEED na área de ED no processo de IPP3 – seguiu uma organização semelhante àquela que havido sido desenhada na preparação dos guiões de entrevista. Todavia, a construção das categorias de análise surgiu de forma dedutiva a partir das leituras⁸⁸.

Para cada um dos entrevistados, foram criadas categorias de análise, que ajudaram a uma leitura e análise transversais. Para o responsável pela unidade curricular de IPP3⁸⁹, foram criadas quatro categorias de análise – *ED no processo de IPP3; Estabelecimento de parcerias; Intervenientes do processo e vantagens; Perceção sobre o processo*. Por sua vez, na análise da entrevista ao responsável e representante do GEED⁹⁰, foram concebidas igualmente quatro categorias – *GEED no processo de IPP3; Vantagens para o GEED; Benefícios de trabalhar a ED no processo de IPP3* e, finalmente, *perceção sobre o processo*. Por fim, para a técnico do

⁸⁸ Ver Apêndice XVII – Quadros de análise das entrevistas aos responsáveis pelo processo de IPP3.

⁸⁹ Para facilitar a leitura, será usado “Responsável IPP3”.

⁹⁰ Para facilitar a leitura, será usado “Responsável GEED”.

GEED no trabalho de ED neste processo de IPP3⁹¹, foram construídas três categorias – *Operacionalização do processo e a sua estrutura* (dentro das quais foram abordados outros tópicos como *Objetivos deste projeto*, *Definição das formas de intervenção*, *Descrição do processo de avaliação*); *ED no contexto educativo-formal*; *Percepção sobre o processo*.

Depois, como forma de simplificação da análise e de comparação das percepções recolhidas, as categorias definidas para cada um dos atores deste processo foram feitas de forma concertada. Desta forma, criou-se a primeira categoria – *Origem e construção do projeto*, com os seguintes subtópicos: *Enquadramento do projeto*; *ED na IPP3* e *GEED na IPP3*. Seguidamente, foi criada a categoria *Operacionalização do projeto* a partir dos subtópicos *Estabelecimento de parcerias*; *Funcionamento e estrutura do projeto*; *Objetivos do projeto* e *Avaliação*. Posteriormente, a categoria *Intervenientes do projeto e vantagens* foi constituída por três subtópicos: *Intervenientes*; *Vantagens para o GEED* e *Benefícios para a IPP3*. Por fim, foi construída a categoria *Percepção sobre o projeto* a partir da análise das três entrevistas.

Para cada uma das categorias enunciadas, foram criados quadros de análise, disponíveis no Apêndice XVII, para facilitar a análise e a interpretação dos dados das entrevistas.

Este projeto resulta da conjugação de trabalho de várias entidades, como a ESE-IPVC, o GEED e o CICL, IP: “ (...) o Gabinete de Estudos para a Educação e para o Desenvolvimento esteve sempre atento às questões da Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento (...) e é um tema que sempre interessou ao GEED. E como interessou ao GEED também passou isto ao IPVC (...). Isto fez com que o IPAD, na altura, atual Camões, nos atribuisse um projeto de coordenação da ENED. (...) Este projeto é exatamente de capacitação da ESE em ED e coordenação da ENED. E, por isso, começámos a determinar uma série de atividades que pudessem, internamente, capacitar. (...) Uma das coisas que achámos essencial, de facto, foi introduzir estes temas no currículo da ESE” (Técnico de ED).

Como demonstra o responsável pela unidade de IPP3, a introdução da ED no processo de IPP3 vem salientar a importância desta área na sensibilização dos estudantes para questões da contemporaneidade e para a construção de um sentido de análise crítico e reflexivo sobre a realidade social: “*No plano curricular deste curso existe uma componente de formação, que é a formação pessoal, social e ética, onde se incluem questões que estão também abrangidas pela ED, ou pelas várias' educações para'.* (...) *Nós consideramos que um espaço no currículo de excelência para o desenvolvimento destas componentes de formação é a iniciação à prática profissional.* (...) *E importava que ao longo desta experiência tivessem oportunidade de questionar as grandes questões da contemporaneidade, tivessem um olhar crítico sobre a sociedade, sobre as questões que se colocam no mundo contemporâneo.* (...) *O espaço a*

⁹¹ Para facilitar a leitura, será usado “Técnico de ED”.

privilegiar, considerávamos nós, era IPP, Iniciação à Prática Profissional, em geral” (Responsável IPP3).

A perspetiva sobre a importância de introduzir a ED no contexto educativo formal tem vindo a ser desenvolvida por vários autores. No Guia Prático para a Educação Global, criado pelo Centro Norte-Sul do Conselho da Europa, sublinha-se esta relevância a partir do contributo que a educação assume na sensibilização e na mobilização dos indivíduos, neste caso estudantes e restante comunidade educativa, para as questões sociais, económicas e políticas relacionadas com o desenvolvimento. Ao alertar para problemas fundamentais da humanidade – injustiça, desigualdades, relações de poder desequilibradas – fortalece-se o sentido de cooperação e de envolvimento social dos indivíduos, num sentido de ação cada vez mais consciente e responsável sobre os problemas globais. É, então, neste sentido, que a escola pode ser o espaço privilegiado para este conhecimento e transformação, a partir da consciência e do questionamento, como alerta a responsável pela unidade curricular de IPP3, das questões da contemporaneidade (GEGWG, 2010: 5). Ao mesmo tempo, e através da partilha de experiências, da análise e reflexão, torna-se possível consolidar o trabalho em ED:

“La educación para el desarrollo, al favorecer la comprensión de la interdependencia mundial, de los procesos que rigen el desarrollo del planeta, así como de la creciente profundización de la brecha entre los países del Norte y los del Sur, colabora activamente en el proceso de avance, (...) hacia un auténtico consenso ético que pueda dotar de un contenido valorativo común a todos los sistemas educativos, formal y no formales. De ahí la importancia de su concreción en los centros escolares, factible en estos momentos a través de los denominados temas transversais (...)” (ACSUR, 1998: 81).

Esta ideia é confirmada pelo técnico de ED do GEED: “ (...) *então, em parceria com a responsável pela unidade curricular de IPP3, achámos que este seria o local indicado para introduzir a questão da ED no currículo. Ou seja, no fundo, o enquadramento é a ED e o objetivo de concorrer para a ENED. Essas são as nossas linhas orientadores, que nos levaram a construir este projeto aqui dentro*” (Técnico de ED).

Pelas características de trabalho do GEED enunciadas pelo responsável da unidade curricular de IPP3, também o responsável do GEED acredita ter sido o investimento do gabinete na reflexão da dimensão educativa, particularmente na definição da ED e na promoção das suas práticas, que ajudou ao convite da ESE-IPVC para a dinamização das sessões da formação inicial de professores: “*Eu acho que o GEED foi convidado porque nos últimos 13 anos houve aqui um investimento no sentido de perceber melhor a importância da ED numa escola de formação de professores (...). Temos valorizado esta dimensão educacional. (...) Portanto, tudo*

isto nos pareceu de alguma forma óbvio, que a temática da ED, na perspectiva da Cidadania Global, fizesse parte de uma ESE, do currículo da formação de professores, da formação inicial” (Responsável GEED).

Para a concretização do projeto, foram estabelecidas algumas parcerias de trabalho. A colaboração com o GEED resultou na intervenção dos técnicos do gabinete na disciplina de IPP3. Ao mesmo tempo, criaram-se redes de cooperação com agrupamentos de escolas vizinhos da ESE-IPVC para a atuação dos estudantes da licenciatura em Educação Básica em contexto de sala de aula (2º ciclo): *“Com as escolas, esta parceria está no âmbito dos protocolos de cooperação que nós temos estabelecido com os agrupamentos de escolas, portanto, para a execução dos cursos de formação de professores, estabelecemos protocolos de cooperação. (...) Nós temos privilegiado este trabalho de cooperação com os agrupamentos que nos estão geograficamente mais próximos (...). De maneira que nós temos seis agrupamentos com os quais trabalhamos de maneira mais intensa e com os quais temos protocolo. Para esta atividade (...) só estão envolvidos cinco desses agrupamentos”* (Responsável IPP3).

Este processo é descrito pelo técnico responsável pela área de ED no GEED, explicitando a dimensão logística do mesmo: *“ (...) temos 30 alunos, mais ou menos, por trimestre, que estão a experimentar o 2º ciclo e corresponde a 9 sessões, de duas horas cada uma. (...) Então nós pensámos, para estas nove sessões, fazer duas primeiras sessões teóricas, onde sobretudo o que nós fazemos é a apresentação da metodologia, o que vão trabalhar, explicar um bocadinho o que é a Educação para o Desenvolvimento, refletir sobre a Cidadania. (...) Depois nas duas seguintes, os alunos continuam na ESE, mas eles já vêm apresentar-nos as suas ideias do que querem fazer nas três sessões, (...) vão apresentar-nos já planificações e recursos (...). Depois eles vão três sessões à escola, que são as três sessões seguintes, duas trabalhar em sala de aula, numa aula normal e uma delas, uma intervenção onde têm toda a escola, na comunidade. (...) Por fim, temos duas novas sessões, aqui na ESE, para apresentação oral dos projetos. Cada elemento, cada grupo, tem de apresentar o projeto que fez à turma e dizer o que aprendeu, o que correu melhor. Achamos que este momento é importantíssimo para avaliar o que eles fizeram e eles próprios se avaliarem e refletirem (...). Por isso, fazemos sempre aqui duas sessões de apresentação oral das atividades e avaliação de todos os projetos”* (Técnico de ED). A intervenção dos estudantes da licenciatura em Educação Básica nas escolas cooperantes resulta da combinação entre eles, os técnicos de IPP3 e os docentes das escolas cooperantes.

São enunciados como objetivos deste projeto o desenvolvimento da dimensão pedagógica e didática e a promoção de temáticas de ED e da Cidadania. A conjugação destes objetivos é particularmente desafiante, uma vez que *“aqui não há um manual. Aqui há um tema e eles têm que o trabalhar. E penso que esse é também um grande objetivo nosso: para além da pedagogia e da didática, e para além da cidadania, exatamente como trabalhar outras coisas para além do manual, como produzirem os seus próprios materiais e como trabalhar em outras coisas que*

saiam da sala de aula. Como pensarem um projeto, como dinamizar qualquer coisa para a escola inteira, (...) como trabalhar fora do manual, fora do currículo, preparando a ligação à comunidade” (Técnico de ED).

A avaliação é considerada pelo técnico da área de ED do GEED uma dimensão importante em todo o processo e resulta igualmente da combinação de diferentes partes. Primeiramente, é feita uma monitorização constante em todo o processo: “ *(...) há quatro momentos que nós avaliamos: (...) a planificação e preparação de todo o projeto, as reflexões escritas sobre a intervenção em sala de aula, a implementação da atividade na escola e a partilha oral e reflexão final do processo. (...) Primeiro avaliamos aquelas quatro sessões que os alunos têm aqui na ESE, de planificação, de preparação do projeto, atividades, atitude perante as temáticas, se estão abertos, se não estão abertos, se são resistentes, se participam, se não participam. Avaliamos qual é a qualidade, de facto, deste processo de planificação, qual é a qualidade e a criatividade das atividades, qual é a criatividade dos recursos utilizados; Depois avaliamos a implementação da atividade na escola. Geralmente a equipa do GEED vai observar a atividade final e, por isso, há uma avaliação especial para isso. (...) Avaliamos também as sessões finais de partilha oral com os colegas. Avaliamos essa reflexão final de todo o processo (...). Para além disto, nas três sessões, os alunos têm que fazer uma reflexão escrita das duas sessões da sala de aula, que tem que ser entregue no próprio dia. (...) Fazem, ainda, uma reflexão final escrita de todo o processo, a entregar neste dia final de avaliação.*” (Técnico de ED). Depois, é ponderado ainda o parecer dos professores das escolas cooperantes neste sistema de avaliação.

Esta questão da avaliação é verdadeiramente relevante em ED, na medida em que conjuga diferentes perspetivas numa abordagem de trabalho analítica e crítica, num sentido de melhoria individual e/ou grupal. Neste projeto de IPP3, o sistema de avaliação é complexo, o que permite, igualmente, uma abordagem conjunta e eficaz. A monitorização constante do processo, nomeadamente na planificação e preparação das sessões feita pelos estudantes, com a colaboração dos responsáveis do GEED, e na reflexão dos estudantes depois de cada sessão, contribui para uma consciência real do impacto do trabalho desenvolvido e dos aspetos a melhorar. Ao mesmo tempo, permite, numa primeira instância, verificar a adequação do projeto ao seu grupo de aprendizagem e a ajustar as estratégias de trabalho, e, depois, repensar as práticas e fazer as alterações necessárias. O feedback por parte dos responsáveis do GEED é fundamental para a melhoria das competências dos estudantes (GEGWG, 2010: 54-55).

Como foi já possível verificar e para responder à categoria *Intervenientes do processo e vantagens*, são enunciados três públicos: os alunos, as escolas (alunos das escolas cooperantes, professores e comunidade educativa) e o GEED. Para os primeiros, “*claramente enriquece a sua formação, quer a formação pessoal, social e ética. É importante perceberem este questionamento, estas problemáticas sociais, as problemáticas do mundo atual. Além disso,*

introduz uma perspectiva muito crítica, reflexiva e isso, claramente, é muito enriquecedor para a sua formação e depois para o aspeto prático de transformar isto numa ação. (...) Os alunos são estimulados a transformar estes conhecimentos em ação pedagógica e a desenvolver essa ação pedagógica” (Responsável IPP3).

Por outro lado, as escolas, que têm vindo a perder espaço para trabalhar as questões da formação cívica, podem *“recuperar algumas coisas que estão ser atacadas. (...) Praticamente todos os agrupamentos com que nós trabalhamos, escolheram ter Formação Cívica como oferta de escola. Desta forma, há umas horinhas no currículo que a escola pode definir como oferta de escola. (...) Portanto, acho que esta foi uma oportunidade muito interessante para as escolas em geral”* (Responsável IPP3).

Por último, para o GEED, o responsável pela unidade curricular de IPP3 entende que este trabalho traz vantagens evidentes no exercício prático da ED, como forma de operacionalização dos princípios da ENED: *“Eu acho que este projeto deu ao GEED (...) a possibilidade de uma janela, para eles verem e intervirem também na prática de ED. (...) Parece-me que isto foi uma janela de utilidade muito boa para o GEED e realmente assim deu outra dimensão à avaliação da ENED”* (Responsável IPP3). O responsável e representante do GEED corrobora esta perspectiva vantajosa da integração do GEED neste processo, nomeadamente no que diz respeito às práticas de ED: *“Eu acho que o facto de podermos colaborar com IPP3 é muito interessante porque, em primeiro lugar, nos permite uma experiência de reflexão-ação, em termos implementação no quadro disciplinar, trabalhando metodologias muito ativas, muito interventivas”* (Responsável GEED). Simultaneamente, este exercício prático do trabalho em ED permite uma abordagem interessante do ponto de vista da aprendizagem de todos os intervenientes do processo, na medida em que permite, primeiramente, uma análise da realidade social e dos problemas do mundo e, depois, uma visão crítica sobre as alternativas dos diferentes modelos dominantes. Esta ideia incita a um processo de mudança, fruto de uma formação cívica global: *“ (...) esta área obriga a que trabalhemos numa perspectiva de resolução de problemas, de metodologia de projeto, para que os alunos, os nossos futuros professores, possam despertar nas crianças, nos professores cooperantes e nas escolas, essa chamada de atenção para uma dimensão global da educação. Portanto, há aqui uma margem de manobra muito interessante para a prática (...). Numa perspectiva cooperativa, (...) a partir de metodologias que nós acreditamos serem muito interessantes, relevantes e significativas”* (Responsável GEED).

A metodologia privilegiada pela ED deve ter como princípio uma aprendizagem baseada na participação e na cooperação, ao mesmo tempo que deve ser problematizadora e interativa. Tal como afirmou o responsável pelo GEED, esta metodologia deve, alertar os indivíduos para uma dimensão global da educação, ao potenciar a discussão de conceitos fundamentais do

desenvolvimento e ao incitar à análise e reflexão da realidade atual. Efetivamente, este é um exercício para a cidadania, sabendo que a metodologia da ED deve:

“ (...) estar relacionada com a realidade do mundo. Isto significa que deve basear-se, antes de mais, na realidade, contextos e necessidade de cada grupo de aprendizagem; seguidamente, na realidade da sociedade local que rodeia o grupo e, por fim, na realidade da sociedade global que influencia as realidades locais, bem como nas interligações entre todas estas realidades. Isto requer uma clarificação de todos os conceitos com que teremos de lidar, além da utilização de uma ampla variedade de recursos adaptados às diferentes capacidades e características do grupo de aprendizagem (...) e relacionados com os estilos de aprendizagem” (GEGWG, 2010: 28-29).

O responsável pelo gabinete acrescenta, ainda, que o GEED beneficia de uma oportunidade direta de intervir no contexto educativo-formal e na formação de professores, influenciando a construção do seu perfil e identidade profissional, ao alertar para a dimensão global da educação: *“Eu acho que esta é uma temática muito própria do professor e da construção do seu perfil, enquanto professor mais aberto às influências internacionais, ao seu posicionamento no contexto da globalização e no questionamento da educação numa perspetiva mais global. E isto permitir-lhe-á, de alguma forma, refletir um bocadinho mais no contexto do mundo onde estamos”* (Responsável GEED).

Depois, por outro lado, o responsável e representante do GEED julga que a prática da ED neste processo contribui efetivamente para o sucesso da iniciativa, sobretudo na formação de professores. Se por um lado, a nível mais teórico, alerta para uma dimensão mais global da educação – *“Eu acho que o GEED leva para a IPP3 uma dimensão que é, penso eu, muito pouco trabalhada na formação de professores do Ensino Básico, que é esta dimensão de educação global, de compreensão do mundo, de compreensão dos problemas do mundo, dos problemas do desenvolvimento, das assimetrias, das interdependências, dos direitos humanos. Portanto, penso que o GEED (...) tem uma mais-valia que é interessante para a formação de professores e para uma disciplina como a Iniciação à Prática Profissional 3”*; por outro, tem um impacto particular na formação da sua ação/intervenção: *“(...) esta é uma disciplina que, de alguma forma, pode dar aos futuros professores uma dimensão transnacional da educação, na medida em que percebem os problemas que se colocam à educação num contexto global. Além disso, ajudam-nos a pensar como é que esses problemas nos influenciam, ou pelo menos, não nos podem deixar indiferentes perante outras realidades, perante a questão de outras culturas”* (Responsável GEED).

Neste sentido, também o técnico da área de ED do GEED reitera a importância de uma formação cívica nas escolas, partindo da formação inicial e contínua de professores e passando, dessa forma, aos estudantes e restante comunidade escolar: *“Para a formação de professores, eu continuo a acreditar, também por ser a minha área, que os professores são as maiores armas para mudar o mundo (...) [e] são os maiores instrumentos do poder que exercem na formação de mentalidades das gerações futuras. Então, eu acho que a formação de professores e outros agentes educativos (...) é a forma mais forte de mudar uma sociedade (...)”* (Técnico de ED). Sublinha, ainda, a importância da escola enquanto espaço de formação de cidadãos: *“E porquê trabalhar nas escolas? Porque eu acho que a escola deve formar, antes de formar profissionais, deve formar cidadãos, deve formar pessoas. (...) E se a escola deve formar pessoas, então os temas da cidadania, da ED, são essenciais para todo este processo”* (Técnico de ED). Sobre a introdução da ED (ou da Educação para a Cidadania, como é entendida pelo Ministério da Educação e da Ciência⁹²) no currículo escolar através de uma abordagem transversal, ora nas áreas disciplinares, ora em atividades e projetos de escola, o técnico de ED considera que a reforma escolar atual requer mais do que uma conceção educativa que tenha por base uma visão integradora dos diferentes universos do saber: *“Eu sou contra esta nova reforma que acha que estes temas devem ser trabalhados só de forma transversal. Eu acho que o transversal é o ideal, numa escola ideal. Porque, de facto, os professores deveriam adaptar os temas que têm que trabalhar e dar-lhes sempre uma visão da cidadania, mas a verdade é que não se pode fazer isso com políticas que ao mesmo tempo exijam exames nacionais, exijam notas, exijam rankings. (...) Por isso, penso que neste momento de crise, de sociedade tecnocrática em que vivemos, é ainda mais essencial levar estes temas da cidadania e da ED para as escolas, exatamente por serem contra a hegemonia que nos querem impor”* (Técnico de ED).

No debate acerca da introdução da ED no universo escolar e das formas que pode assumir na sua abordagem curricular, aproveitando a oportunidade das escolas decidirem a sua oferta como disciplina autónoma, e ainda o estabelecimento de parcerias para a concretização deste projeto, os três entrevistados veem de forma positiva o sucesso da iniciativa. Salientam, essencialmente, o potencial inovador da ideia: *“Eu acho que esta iniciativa já é um sucesso pelo facto de ela existir no contexto da formação inicial, onde é difícil por vezes introduzir novas temáticas (...) E levar uma nova área nem sempre é fácil. E portanto, há aqui um lado de inovação que eu acho que é um desafio e esse desafio já foi ganho”* (Responsável GEED). Ao mesmo tempo, destacam-se ainda as componentes pedagógicas e didáticas que a iniciativa vem acrescentar à formação inicial de professores: *“Acho que os nossos alunos têm uma visão, muito clara, da realidade que enfrentam. Eles costumam dizer-nos que são logo soltados para o*

⁹² Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

terreno, e isso é difícil. Os alunos são confrontados com a realidade do 2º ciclo de uma forma dura, e a verdade é que o são” (Técnico de ED).

Por outro lado, identificam, como aspetos para análise e possível transformação, alguns pontos menos positivos do projeto. O tempo de formação e de implementação das atividades planeadas parece ser limitado e, por isso, entendem que isso poderá ser prejudicial, por um lado, na apropriação dos conceitos trabalhados e, por outro, no impacto que estas ideias podem ter nas escolas-cooperantes, nomeadamente nos seus professores e estudantes: *“É evidente que seria diferente se os alunos tivessem um período de tempo mais alargado. É muito rápido e a apropriação destes conceitos também tem de ser muito rápida e, forçosamente, é menos refletida”* (Responsável IPP3). Também o técnico de ED realça esta perspetiva, acreditando, contudo, que a sustentabilidade do projeto poderá ser trabalhada nas escolas-cooperantes, pelos próprios professores: *“Eu acho que ela [iniciativa] é muito bem-sucedida, apesar de ter muitas limitações (...) A grande delas, e que leva às outras todas, é o tempo. Ter nove sessões de duas horas, significa ter dezoito horas. É impossível trabalhar temas profundos da área da cidadania em dezoito horas. (...) É difícil trabalhar com os nossos alunos e desconstruir preconceitos e ideias feitas (...). É difícil formá-los em dezoito horas para que eles possam levar isto às escolas e trabalhar com os alunos do 2ºciclo, (...) para que isto seja, de facto, transformador. Eu acho que este projeto em si não é transformador o suficiente. Penso é que pode deixar sementes que levem os nossos alunos estagiários, os alunos do 2ºciclo e os professores cooperantes das escolas, a quererem desenvolver mais este tipo de atividades. Agora, não é nestas três vezes que os nossos alunos vão às escolas que vão mudar o mundo. Nem a escola nem aquela turma. Mas acho que cumpre muito a sua função, no sentido de despertar um bocadinho a consciência”* (Técnico de ED).

Sobre a formação inicial de professores, crê-se na importância do estabelecimento de redes de colaboração entre a escola e os seus respetivos docentes, no sentido da sua formação para as questões da cidadania: *“(...) porque partimos da formação inicial, mas estamos também a trabalhar na formação contínua dos próprios professores cooperantes das escolas. Os professores ainda não tiveram acesso a formação nesta área (...). Eu acho que falta fazer imensa coisa sobre a questão da Educação Global, da ED (...). Acho que falta, talvez, uma ponte com a escola e com os professores, no sentido da sua sensibilização, e mais do que isso, no sentido da sua formação, para que eles possam apropriar-se dos conhecimentos, das competências, das atitudes que são importantes no quadro desta área”* (Responsável GEED).

A valorização da formação inicial e contínua de professores é fundamental para a fundamentação concetual e metodológica de ED, uma vez que podem ser os professores, no contexto educativo formal, os principais atores na difusão e promoção desta área de trabalho. Assumindo-se enquanto moderador ativo do processo de aprendizagem, o professor deve ter na sua formação inicial e contínua uma preocupação central de transformar a educação num

processo real de ação e de transformação da realidade social, tendo os estudantes como atores principais desse processo. Para isso, destacam-se, no Quadro 26, alguns princípios de ação educativa que devem basear o papel do professor, ativo e decisivo nos processos de ensino-aprendizagem:

Princípios de procedimento da prática docente
1. Provocar o questionamento de realidades socioculturais e económicas, da relações Norte-Sul e de situações de desigualdade, ora num contexto local, ora num contexto global.
2. Promover processos de análise e reflexão crítica;
3. Reconhecer estereótipos sobre outros povos e culturas que dificultam um verdadeiro diálogo intercultural;
4. Estimular a compreensão globalizadora e interdependente dos conflitos;
5. Promover o estudo de diferenças culturais, como meio de impedir análises condicionadas por um excessivo relativismo cultural, de forma a favorecer a busca de valores e atitudes comuns da humanidade;
6. Provocar uma preocupação com a condição humana, qualquer que seja a sua cultura, assim como atitudes de tolerância perante a diversidade, a cooperação e a solidariedade com os povos ditos do Sul;
7. Proporcionar modelos práticos de análise do mundo social e das condições de vida dos diferentes grupos sociais;
8. Provocar a reflexão sobre repercussões sociais ao nível das desigualdades, racismo e xenofobia;
9. Fomentar o trabalho colaborativo que garanta a introdução de dinâmicas de planificação e de renovação da prática docente em matéria de ED.

Quadro 26 – Princípios de procedimento da prática docente
Adaptado de ACSUR (1998: 94-95)

No balanço sobre o sucesso desta iniciativa, deixam-se ainda algumas pistas e questões de trabalho para o futuro, no sentido do aperfeiçoamento das competências e técnicas do projeto, mas também da sua sustentabilidade no contexto escolar, particularmente a partir da discussão e reflexão sobre a iniciativa: *“Até que forma estas ideias depois são integradas, são institucionalizadas, quer no contexto aqui do currículo do curso de professores de Educação Básica, portanto, no currículo da formação inicial, quer no contexto das escolas cooperantes. (...) Que relevância e significado é que elas vão ter para a vida dos professores, para a vida das escolas? A questão que se coloca (...) é: vamos conseguir com que estas temáticas façam sentido para preencher ou para de alguma forma maximizar a área de Educação Cívica ou de Educação para a Cidadania? (...) Isto falta ainda trabalhar, falta trabalhar com os professores cooperantes, que são os nossos parceiros privilegiados. E falta trabalhar com os próprios alunos. (...) O que é que eles aprenderam, que significado é que isto teve, que práticas é que*

vão mudar na vida deles para estas questões. Portanto, há aqui questões muito interessantes e são questões para o futuro, (...) [para] nós analisarmos criticamente esta experiência, para que não seja só uma experiência folclórica, muito bonitinha, muito interessante, mas que seja uma experiência piloto na formação inicial de professores em Portugal, eventualmente a partir desta escola” (Responsável GEED).

2.3. Reflexão final

O projeto de introdução da ED na IPP3 aconteceu, no ano letivo 2012/2013, pela segunda vez, sendo, por isso, uma experiência-piloto. Tanto os entrevistados, como os estudantes inquiridos, mostraram-se satisfeitos com o sucesso desta iniciativa, indicando vários aspetos que merecem reflexão.

Primeiramente, crê-se na pertinência deste projeto, uma vez que a ED preencheu, no currículo da licenciatura em Educação Básica, uma componente de formação pessoal, social e ética exigida. Esta possibilidade, além de contribuir para o desenvolvimento destes elementos, apoia e promove a formação à prática profissional dos estudantes e futuros docentes. Concretamente, e desfrutando da capacitação da ESE-IPVC em matéria da ENED, este projeto permite que a formação destes estudantes tenha na sua base a preocupação com a construção de uma educação global, na medida em que se cria a “ (...) *oportunidade de questionar as grandes questões da contemporaneidade, [tendo] um olhar crítico sobre a sociedade, sobre as questões que se colocam no mundo contemporâneo*” (Responsável IPP3). Este princípio de educação como prática de análise e reflexão sobre a realidade e sobre as questões do desenvolvimento baseia-se numa perspetiva de educação para a mudança social, promovida por alguns pedagogos no início do século XX, como Paulo Freire, Pierre Furter e Iván Illich. Esta ideia subjaz, ainda, os princípios da cooperação e do desenvolvimento humano, definindo a Educação para o Desenvolvimento ao nível da formação e do compromisso com o desenvolvimento local e comunitário, mas também global. Esta corrente é trabalhada por Argibay e Celorio (2005), que reúnem algumas reflexões destes pedagogos, como se verifica no Quadro 27.

As ideias veiculadas por estes pensadores deixam pistas interessantes sobre o pressuposto que a educação deve assumir neste princípio de mudança social. Primeiramente, a ideia de que a formação pode capacitar o indivíduo para a sua própria transformação. Depois, e a partir dessa capacidade, a sua formação enquanto agente de desenvolvimento, ao serviço de um mundo equilibrado e transparente, livre de relações de poder assimétricas.

Finalmente, importa ainda salientar a adequação do conhecimento à própria realidade, no sentido de ajustar o conceito às práticas de ED e vice-versa.

<p>“La acción pedagógica tiene como finalidad, no tanto impartir formación pre-establecida o pre-fabricada, como crear las condiciones en las que el ser humano pueda continuamente autoformarse y capacitarse para ser un agente del desarrollo, comenzado por su propio desarrollo personal, pero no limitándose a él” (Furter)</p>
<p>“Hay que tener coraje para decir el precio de un mundo limpio y transparente; para firmar a qué costo podría la tecnología ser puesta al servicio de la gente del mundo, para que cada persona pudiera ser capaz (...) de moverse alrededor del mundo y de aprender lo que... desea saber. Hay que tener coraje para poner a la tecnología en manos de todos, arrebatándola de las manos de los tecnócratas que se enorgullecen de proveer, para cada vez menos personas, y cada vez más caras medicinas, educación, alojamiento o transporte; todo entendido como productos de consumo, cuyos secretos de producción son la erudición privada de expertos” (Illich)</p>
<p>“Ser profético, utópico u esperanzado, (...) es denunciar y anunciar, a través de la praxis real. El conocimiento científico de la realidad, por lo tanto es condición necesaria para la eficiencia profética” (Freire)</p>

Quadro 27 – Reflexões de pedagogos sobre a educação para a mudança social

Fonte: Argibay e Celorio (2005: 76)

Esta dinâmica, que caracteriza os processos de ED, procura ser interativa, no sentido de criar espaços e tempos para o questionamento, o debate e a reflexão de questões de desenvolvimento locais e/ou globais, tal como reiteram Hicks e Townley (1982): “ (...) pretende habilitar a la gente para participar en el desarrollo de su comunidad, de su nación y del mundo en general. Esa participación exige conocimientos sobre situaciones locales e internacionales basadas en la comprensión de procesos sociales económicos y políticos” (*apud* Argibay e Celorio, 2005: 78)

Desta forma, e confirmando a perspectiva anteriormente apresentada, a formação inicial e contínua de professores em matéria de ED parece urgente e necessária para, por um lado, a afirmação da ED no contexto educativo formal e, por outro lado, para a sustentabilidade desta ideia na formação dos estudantes e para a sua preservação no currículo escolar. Os professores aparecem, assim, como atores privilegiados na difusão e promoção da ED no contexto escolar. O técnico de ED confirma esta perspectiva, sublinhando que *“para a formação de professores, eu continuo a acreditar, também por ser a minha área, que os professores são as maiores armas para mudar o mundo (...) [e] são os maiores instrumentos do poder que exercem na formação de mentalidades das gerações futuras. Então, eu acho que a formação de professores e outros agentes educativos (...) é a forma mais forte de mudar uma sociedade (...)”* (Técnico de ED). De acordo com a perspectiva de Merrell (2010), crê-se que a formação de professores em matéria de ED deve ter por base o princípio da educação para a cidadania global, como forma de encorajar o pensamento crítico dos estudantes e a ação concertada de sinergias na construção de alternativas para as diversos conflitos económicos, políticos e sociais, seja ao nível local, seja a uma escala global.

Este é o desafio lançado pelo responsável do GEED, que acredita que os docentes devem ser detentores de conhecimentos, competências e atitudes em ED: *“Os professores ainda não tiveram acesso a formação nesta área (...). Eu acho que falta fazer imensa coisa sobre a questão da Educação Global, da ED (...). Acho que falta, talvez, uma ponte com a escola e com os professores, no sentido da sua sensibilização, e mais do que isso, no sentido da sua formação, para que eles possam apropriar-se dos conhecimentos, das competências, das atitudes que são importantes no quadro desta área”* (Responsável GEED). A formação de professores em ED deve, por isso, promover a participação ativa, a identificação de abordagens e práticas alternativas ao nível do desenvolvimento, a análise, reflexão e consciencialização de atitudes e a partilha de experiências. Este exercício de cidadania é, pois, prática fundamental para a ED e para a formação de agentes de desenvolvimento. Estes são os princípios da aprendizagem ativa⁹³, técnica pedagógica que deve estar na base desta formação de forma a colocar os estudantes no centro do processo de aprendizagem (Merrell, 2010). Merrell (2010) defende que a melhor forma de os professores estarem alerta para as estratégias de aprendizagem ativa é experienciarem eles mesmos as sessões de formação⁹⁴, tal como acontece com os estudantes da IPP3. Ao trabalharem as questões de ED com os alunos do 2º ciclo, de acordo com os princípios que a própria ED veicula e com as quais eles próprios aprenderam nas sessões dinamizadas pelo GEED na ESE-IPVC, eles próprios estão a experimentar práticas, recursos e ferramentas desta área e a adaptá-los aos seus próprios contextos de formação.

Em suma, é o princípio de uma aprendizagem ativa e para a mudança social que parece fundamentar o sentido da ED assumido neste projeto de IPP3. Importa salientar o sentido de interconetividade, como afirmam o GEGWG (2010: 13), entre os vários atores – estudantes, responsáveis de IPP3 e do GEED e técnico – e o compromisso de integrar no currículo escolar a ED, enquanto alternativa ao pensamento dominante.

Esta opção, que influencia não só os estudantes da licenciatura, mas também os alunos do 2º ciclo, bem como os seus professores e restante comunidade escolar, vem reforçar o sentido que a escola deve assumir: *“E porquê trabalhar nas escolas? Porque eu acho que a escola deve formar, antes de formar profissionais, deve formar cidadãos, deve formar pessoas. (...) E se a escola deve formar pessoas, então os temas da cidadania, da ED, são essenciais para todo este processo”* (Técnico de ED). Enfim, a ED apresenta-se como alternativa e como “caminho para fazer mudanças a nível local com influência no global, no sentido da construção da cidadania por estratégias e métodos participativos” (GEGWG, 2010: 14).

Estas ideias, contudo, não parecem responder aos desafios lançados pelo responsável pelo GEED, relativamente à sustentabilidade e ao impacto que este projeto assume para os

⁹³ No original “active learning”.

⁹⁴ Merrell assegura: “The best way for teachers to be trained in active learning strategies is to experience them as learners themselves in a training session. Teachers can then reflect on what learned and how it happened and imagine how process could be adapted to suit the need of their students” (2010: 24).

intervenientes – estudantes da licenciatura, alunos do 2º ciclo, professores cooperantes e comunidade escolar. A perceção dos estudantes de IPP3 é francamente positiva face ao sucesso da iniciativa, nomeadamente no que respeita os conteúdos e estrutura do projeto, bem como com o envolvimento dos alunos do 2º ciclo. Da mesma forma, as aprendizagens efetuadas estendem a componente pedagógica e didática, sublinhada pela maioria dos inquiridos, e chegam à consolidação dos conceitos de ED e a uma preocupação evidente com as metodologias a adotar para as sessões em contexto escolar, de forma a potenciar a participação ativa e dinâmica dos alunos.

Por outro lado, também a perceção dos responsáveis e técnico encarregues deste processo é evidentemente positiva, ainda que consciente das suas limitações. O ponto fraco que merece mais crítica é o tempo, tanto no processo de IPP3 na ESE-IPVC, sessão teórica sobre as problemáticas de ED e na preparação e planificação das sessões, como depois nas intervenções nas escolas cooperantes. Esta perspetiva é ainda partilhada pelos estudantes inquiridos, como é possível verificar nas respostas abertas e no terceiro conjunto de questões de avaliação global do curso, que reclamam a necessidade de um tempo alargado para trabalhar com os alunos do 2ºciclo e ainda tempo para sessões de observação nas escolas, antes da sua intervenção.

REFLEXÃO FINAL

“Qual é a minha identidade profissional? Como é que me apresento profissionalmente? Ou mais pragmaticamente: Que profissão escrevo nas fichas de inscrição? Cientista da educação? Seria uma ideia exótica e algo esquisita. Educador? A definição não me diferenciaria de quase ninguém nesta ‘sociedade pedagógica’ dos nossos dias.”

António Nóvoa⁹⁵

A análise e a reflexão articulada dos conceitos de educação e de desenvolvimento são complexas e exigem um exercício transdisciplinar de pesquisa e sistematização. Garantido o distanciamento de uma resolução imediata de desenvolvimento enquanto crescimento económico, instigam-se valores fundamentalmente sociais à esfera de análise, a partir da valorização de princípios de desenvolvimento humano, educativo e social. Efetivamente, na interseção de Educação e de Desenvolvimento, a ED nasce e ganha lugar no discurso científico a partir de um questionamento contínuo e de uma ação reflexiva e crítica. Pelo seu carácter polissémico, fruto da conjugação de diversas abordagens multidisciplinares, o conceito não é estático e uma definição única limitaria o seu alcance científico e interventivo, na medida em que exigiria uma conjugação dos âmbitos concetual e histórico e operativo/interventivo de outras noções de educação e desenvolvimento. Assim, pela sua complexidade, as fronteiras do conceito de ED extrapolam a sua premissa basilar de transformação social e procuram a construção de uma cidadania global ativa e consciente (Argibay e Celorio, 2005; Mesa, 2005; Costa, 2012). A pretensão de assumir a ED enquanto compromisso de educação para a cidadania global exige a assunção de que a ED é um processo educativo e de aprendizagem contínua, na medida em que promove a reflexão, ou autorreflexão, a formação e a ação (ENED - Despacho n.º 25931/2009). Este desafio, imperativamente basilar da participação da sociedade civil, vem sublinhar a natureza interativa, dinâmica e democrática que está subjacente à definição deste conceito: “La E.D. es un enfoque que considera a la educación como un proceso interactivo para la formación integral de las personas. Es una educación dinámica, abierta a la participación activa y creativa (...)” (Argibay, Celorio e Celorio, 1997: 23).

O trabalho interventivo que resulta desta premissa de ED norteia a definição de estratégias de cooperação ao nível de iniciativas de sensibilização e formação. Desta forma, pois, e pela consideração do contexto e das problemáticas a ele subjacentes, as iniciativas tomadas no âmbito da ED procuram a persecução de soluções alternativas e a sustentabilidade de princípios e objetivos de ação. A criação de redes de apoio e o estabelecimento de relações mais estreitas entre países e/ou instâncias não-governamentais potenciam a (re) formulação de ideias a uma escala local ou global de compromisso reflexivo.

⁹⁵ Nóvoa, António (1991), “As Ciências da Educação e os processos de mudança”. In *SPCE*, n.º 21. Porto: SPCE.

Em suma, no contexto nacional, e através da agenda política inscrita no processo de elaboração e implementação da ENED, a ED inscreve-se nas dimensões de sensibilização e consciencialização e de influência política, na medida em que procura, por via da informação e questionamento da realidade, a participação ativa e informada dos sujeitos. No sentido transformador que a ED imprime (GEGWG, 2010), a ação veiculada é emancipadora e dialógica na construção de uma cidadania global mais ativa e potencialmente consciente da realidade da exclusão, desigualdades e injustiças sociais. Estes valores, essenciais na definição de um quadro estratégico, garantem o pluralismo e a autonomia da ED, de acordo com a postura teórica – estruturação do conhecimento - e os modos de intervenção no contexto - experiência modelar de ação. Na dinamização destes dois polos, este é um conceito em construção e, por isso, dependente da fomentação de novas e melhoradas formas de atuação e formulação do seu discurso científico. A intervenção específica de estágio aconteceu na conjugação constante entre esses mesmos polos, o que permitiu, por um lado, a clarificação do conceito de ED, através da análise de diferentes abordagens e, por outro lado, o mapeamento das práticas de ED a partir da comparação de perceções de atores em distintos contextos de formação. Este trabalho foi possível pelo papel ativo e pela afirmação efetiva na área de ED do GEED, na ESE-IPVC. Esta relevância resulta, ainda, primeiramente, da sua responsabilidade na capacitação da ESE-IPVC na área de ED e, depois, da operacionalização do dispositivo de planeamento, monitorização e avaliação da ENED. Relativamente ao primeiro propósito do GEED, foi feito um trabalho importante na dinamização do Centro de Recursos da ESE-IPVC em matéria de ED. Além da seleção de obras incontornáveis nas áreas da ED, da cooperação e do desenvolvimento, a elaboração de fichas de leitura de algumas destas obras permitiu um enquadramento teórico efetivo e direto de diferentes abordagens e perspetivas acerca do conceito em análise. Depois, o acompanhamento próximo com o trabalho desenvolvido ao nível da ENED, nomeadamente com o Plano Anual de Atividades das entidades subscritoras da ENED e com a Planificação de Atividades das mesmas, foi fundamental para a perceção mais clara do processo. Estando a meio do período de vigência da ENED (2010-2015), é importante continuar o trabalho de monitorização constante da implementação da orientação estratégica nacional, como forma de autorregulação das práticas de ED. Ainda que prematura, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de uma avaliação final de balanço da ENED, para a elaboração de novas ou mais inovadoras estratégias de ação. Esta avaliação garantirá, ainda, a qualidade das atividades de ED reportadas no Plano Anual de Atividades e na Planificação de Atividades, pelo que a sua sustentabilidade dependerá desse investimento ao nível da recolha de dados e do seu tratamento. Esta preocupação com a avaliação não impede, contudo, a necessidade contínua de formação sobre a ENED.

Depois, como forma de conhecimento das práticas de ED, procurou-se complexificar a investigação através do contacto com dois âmbitos educativos distintos – a educação formal e a

educação não-formal. A abrangência e diversidade dos atores estudados são limitadas, o que, inevitavelmente, condiciona o alcance do estudo e a sua relevância científica. Contudo, pareceu pertinente o estudo destes dois casos, pela oportunidade de contacto direto com o terreno e pela possibilidade de análise e reflexão da ED nos dois âmbitos educativos. O primeiro resultou do acompanhamento do projeto de introdução da ED na IPP3, unidade curricular da licenciatura em Educação Básica. O segundo contexto aconteceu igualmente no acompanhamento do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”.

O contexto educativo formal estudado tem dois focos essenciais de atenção. Por um lado, a introdução da ED no currículo escolar, ora no 2º ciclo do Ensino Básico, ora no Ensino Superior, enquanto componente de formação pessoal, social e ética. Este pressuposto, como se verificou antes, está incluído nos objetivos específicos da ENED: “Promover a consolidação da ED no setor da educação formal em todos os níveis de educação, ensino e formação, contemplando a participação das comunidades educativas” (2009: 28).

Por outro lado, destaca-se o apoio e promoção da formação da prática profissional dos estudantes e futuros docentes da ESE-IPVC. De facto, pelo propósito de capacitação da ESE-IPVC em matéria da ENED, este projeto permite que a formação destes estudantes tenha na sua base a preocupação com a construção de um sentido de educação global. A natureza institucional que esta iniciativa abarca faz questionar, todavia, a sua sustentabilidade depois de terminar o período determinado para o projeto (2010-2015). Caso esta situação se verifique, é importante que não se perca o sentido da iniciativa, pelo que seria interessante e profícuo um estudo sobre o projeto. Sugere-se, ainda que estando igualmente a meio do período de implementação, a criação de um sistema de avaliação do projeto, para um estudo efetivo da integração da ED no contexto educativo formal. Poderá, dessa forma, ser feito um levantamento de dados dos últimos anos, possibilitando a sua comparação e uma análise global no final do projeto. Caso este projeto acontecesse também nas restantes IPP, seria igualmente interessante o acompanhamento dos estudantes ao longo do processo na licenciatura, de forma a compreender a sua maturação temática e metodológica e, por outro lado, o impacto e alcance da integração da ED no currículo escolar nos diferentes níveis de ensino.

Para sustentar a perspetiva defendida a propósito da integração da ED no âmbito educativo formal, nomeadamente na promoção da Educação para a Cidadania Global, considera-se pertinente o Manifesto Internacional⁹⁶ sobre esta temática, desenvolvido conjuntamente pelo CIDAC, Intermón Oxfam e outras ONGD. Sublinha-se a importância da escola na formação para a cidadania, particularmente a partir de valores como a justiça, respeito e solidariedade: “Entendemos como tal uma educação que contribui para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis, comprometidos com a justiça e a sustentabilidade do Planeta, que promove o

⁹⁶ Disponível em:

http://intranet.ucodep.org/educiglo/images/stories/manifesto_internazionale/manifesto_internazionale_pt.pdf

respeito e a valorização da diversidade como fonte de enriquecimento humano (...) (Manifesto Internacional, s/d: 1). A escola é, então, o espaço social e político privilegiado de formação dos indivíduos, procurando incitar à participação e envolvimento ativos nas questões atuais e sobre as quais são urgentes alternativas sociais. Através de um trabalho cooperativo, os atores deste espaço devem estar atentos aos problemas e conflitos, no sentido de, a partir de uma participação e ação comum, serem capazes de transformar as realidades que lhes são próximas, ao nível local, ou que os afetam invariavelmente, num contexto macro. Em suma, e neste contexto, a ED, enquanto compromisso de educação para a cidadania global, aparece enquanto caminho educativo alternativo para uma ação transformadora das realidades contemporâneas, pelo que se defende que seja considerada a “dimensão humanizadora e global da educação (...)”. Progride em direção a uma abordagem crítica e dialógica do processo de aprendizagem, que torna mais flexíveis os tempos e os espaços da escola” (*idem*: 2). Ora, neste contexto, a escola deve ser ator principal na gestão de um espaço democrático e aberto às comunidades educativas, promovendo o debate e a reflexão sobre o mundo atual. A partir de metodologias ativas e cooperativas, é possível introduzir a ED enquanto exercício de cidadania global necessário para o pleno desenvolvimento dos indivíduos. Esta perspetiva depende, contudo, e como defendem os responsáveis pelo processo de IPP3, de uma abordagem transversal e transdisciplinar da ED no currículo escolar, procurando que os sistemas de aprendizagem sejam desenhados no sentido da sensibilização e consciencialização dos estudantes para as mais variadas realidades do mundo e a partir de diferentes perspetivas disciplinares. Enfim, importa entender a “educação como uma atividade criadora que, partindo da realidade quotidiana, prepara para a liberdade, para o desenvolvimento individual e para o respeito pelo bem comum, dando espaço a educadores e educadoras comprometidos e críticos para trabalhar em rede com o intuito de promover e concretizar um movimento de transformação da educação” (*idem*: 3). Este compromisso de educação para a cidadania global não é exclusivo do contexto educativo escolar, pelo que o seu contributo é efetivamente fundamental também no contexto educativo não-formal. Como é exemplo o Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”, a educação para a cidadania permite abrir novas possibilidades de aprendizagem, uma vez que, por um lado, admite diferentes âmbitos, estilos e ritmos de aprendizagem e, por outro, transforma os espaços, os tempos e os próprios atores. Sendo mais flexível e dialógica, a ED pode ser desenvolvida neste âmbito a partir do contributo direto para políticas de educação ao nível local, regional, nacional e internacional. Através de sinergias entre diferentes atores e intervenientes do universo político e social, este trabalho resulta do desenvolvimento de ferramentas e recursos de sensibilização e consciencialização dos indivíduos. A cooperação e a partilha de experiências são elementos importantes para este conceito de ED: “La educación para el desarrollo antes que una posibilidad educativa, es una necesidad social: responde a la necesidad de contar con personas comprometidas en los problemas colectivos de los seres humanos” (ACSUR, 1998:

17). Esta abordagem, claramente marcada por uma noção social da educação, considera uma conceção de educação relacionada com o desenvolvimento social, com os direitos humanos, com a participação e a formação social ou para a cidadania. O questionamento, compreensão e discussão da realidade atual, seja a um nível micro ou macro, incitam a uma consciencialização e, conseqüentemente, ao envolvimento ativo para prevenir ou solucionar conflitos. Sublinha-se, por isso, o papel da educação não-formal enquanto espaço privilegiado de aprendizagens no sentido da mudança social e cultural, através de iniciativas criativas e inovadoras (*idem*).

Ora, de forma construtiva, esta postura interventiva e dinâmica deve ser acompanhada do desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores e atitudes que ajudem a compreender a realidade e a pensar criticamente sobre ela, possibilitando a transformação dos indivíduos em cidadãos e agentes sociais e de desenvolvimento ativos. Sumariamente, importa salvaguardar a ideia de que a ED permite o reconhecimento, por parte dos cidadãos, do seu papel e responsabilidades individuais e coletivas enquanto membros ativos de um mundo global (GEGWG, 2010: 17).

Para ambos os âmbitos educativos aqui explorados e discutidos, sublinha-se a complexidade do conceito e a ténue fronteira das práticas da ED. Efetivamente, e no sentido da construção de uma cidadania global ativa e consciente, urge a necessidade última de uma abordagem holística à noção de ED, baseada na sua concetualização e mapeamento de práticas e alcance metodológico. Retomando a proposta de Krause (2010), assume-se que é possível integrar uma nova tipologia de ED, resultado do trabalho realizado ao longo do estágio e da perspetiva aqui defendida de ED enquanto compromisso de educação para a cidadania global. Todavia, importa clarificar as razões que baseiam esta ideia, a partir da tipologia antes apresentada, ainda que consciente de que estas tipologias são modelos-tipo, pelo que o seu cruzamento é possível nas práticas de ED. De facto, a primeira proposta de Krause, que entende a ED como consciencialização, parece limitar o alcance e impacto do trabalho nesta área, uma vez que é perceptível a relação assimétrica no acesso e uso da informação, configurada por instâncias de poder e depois ministrada para baixo, isto é, para o público e/ou atores de intervenção: “A ED é a disseminação pública de informação sobre um vasto conjunto de assuntos (ex.: desenvolvimento sustentável, paz e desenvolvimento, comércio e desenvolvimento, ODM), países em desenvolvimento e políticas de cooperação para o desenvolvimento; o trabalho de consciencialização foca-se na informação cognitiva disseminada através de uma abordagem «top-down»”(Krause, 2010: 7); Por outro lado, a segunda e terceira tipologias, a ED como educação global e a ED como promotora de aptidões de vida, respetivamente, parecem sintetizar o desafio que se considera ser integrado nesta tipologia. Ao considerar a dualidade local-global, compreende-se a importância da participação consciente, responsável e ativa dos indivíduos na construção de um desenvolvimento justo e sustentável. Salienta-se, ainda, o questionamento, análise e reflexão sobre a realidade, instigando-se o

“desenvolvimento de competências necessárias para ter uma vida plena na complexa e dinâmica sociedade mundial” (*idem*: 7). No cruzamento destas ideias, e naquilo que foi sendo discutido e analisado ao longo deste trabalho, entende-se que há um novo desafio e tipologia a integrar: A ED enquanto compromisso de educação para a cidadania global. Esta tipologia caracteriza-se por estar ao serviço do desenvolvimento dos cidadãos, na medida em que, ao promover a análise, discussão e reflexão da realidade, instiga ao autodesenvolvimento do indivíduo, enquanto ser individual. Esta premissa não invalida, contudo, a ideia de um desenvolvimento comunitário e social a partir do envolvimento ativo na construção de um mundo mais justo e sustentável. Pretende-se, ainda, que a consciencialização dos problemas e conflitos por parte dos indivíduos os faça reagir e procurar respostas alternativas, seja a um nível micro, seja numa escala global. No final, e para que a ED faça sentido, não só na salvaguarda da dignidade e desenvolvimento humano, mas também no despertar dos sujeitos sobre o seu poder para dar forma ao mundo, importa entendê-la enquanto processo de aprendizagem: educar para o desenvolvimento, educar para a mudança, educar para a vida.

Esta foi a premissa e o desafio que fundamentaram o trabalho realizado ao longo do estágio. A partir da conjugação das Relações Internacionais e da Cooperação, disciplinas basilares do mestrado, e das Ciências da Educação, o conceito de ED aqui trabalhado inscreveu-se como campo científico de reflexão e trabalho, categorizando a postura científica e a postura prática de trabalho no terreno. A reflexão que aqui se apresenta não configurou, como desejado, uma análise mais profunda da temática, nomeadamente no mapeamento da ED nos dois âmbitos educativos estudados – formal e não-formal. Os dois estudos, ainda que incidindo nesses âmbitos, tiveram algumas limitações, como a representatividade da amostra, que condicionou, por sua vez, a análise mais profunda dos dados. Por essa razão, os estudos realizados foram apenas um exemplo simplificado da análise possível nestes contextos educativos. Não obstante, esta intenção motiva uma reflexão mais sistematizada ao nível da problematização concetual de ED e da definição estratégica das práticas de ED nestes contextos. Considera-se pertinente e urgente a investigação em ED a partir da realidade do terreno, identificando, classificando e determinando práticas de trabalho. Nomeadamente no contexto educativo formal, julga ser-se necessária uma reflexão real do papel, alcance e impacto da integração efetiva da ED no currículo escolar. Para tal, é preciso o trabalho no terreno, junto dos diversos atores educativos, e a formação de agentes de ED, especializados em questões específicas de Cidadania Global e de Desenvolvimento. A escola deve ser, por isso, o espaço privilegiado para a disseminação e promoção da ED, através da explicitação da ENED enquanto instrumento de acompanhamento, monitorização e avaliação desta prática.

BIBLIOGRAFIA

ACSUR, Las Segovias (1998), *Guía de educación para el Desarrollo... Y tú... cómo lo ves?*. Madrid: Los Libros de la Catarata

Afonso, Maria Manuela (2005), “Evolução da Cooperação para o Desenvolvimento”. Maria Manuela Afonso e Ana Paula Fernandes (ed.), *adCD - Introdução à Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: IMVF e OIKOS.

Amaro, Rogério Roque (1990), “Desenvolvimento e injustiça estrutural?”. In *Communio*, nº 5, Setembro/Outubro, Lisboa, p.448-459.

Amaro, Rogério Roque (2003), "Desenvolvimento - um conceito ultrapassado ou em renovação? Da teoria à prática e da prática à teoria." *Cadernos de Estudos Africanos* 4: pp.35-70.

Argibay, Miguel; Celorio, Gema e Celorio, Juanjo (1997), “Educación para el Desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación”. In *Cuadernos de Trabajo de HEGOA*, 19.

Argibay, Miguel e Celorio, Gema (2005), *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Bardin, Laurence (1979), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Boni, Alejandra (2006), “La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano”. In Alejandra Boni e Agustí Pérez Foguet (coord). *Construir Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam

Bourn, Douglas (ed.) (2008), *Development Education: debates and dialogues*. London: Bedford Way Papers.

Brock, Colin (2011), *Education as a Global Concern*. New York: Continuum International Publishing Group.

Caramelo, João (2009), *Educação e desenvolvimento comunitário num processo de transição autogestionário*. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP.

Cendrero, J. M. R. (2008), *Génesis y evolución de la idea de desarrollo. De la inevitabilidad del desarrollo al debate sobre su pertinencia. Economía para el desarrollo. Lecturas desde una perspectiva crítica. Desarrollo y Cooperación*. L. M. P. Sanz Madrid, Los Libros de la Catarata: 23-78.

CIDAC – Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (2004), “A Educação para o Desenvolvimento – Ficha Formativa nº4”. *Plataforma Portuguesa das ONGD*. Abril.

Coelho, La Salete (2013), *Relatório de execução do projeto “Capacitação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo em Educação para o Desenvolvimento (ED) e em matéria de planeamento, acompanhamento e avaliação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED)”*. Lisboa: Camões, IP.

Costa, Alexandra, Coelho, Orquídea e Moreira, Rui (2007), “Os Licenciados em Ciências da Educação: Itinerários de inserção e configuração da profissão”. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 24.

Costa, Alexandra Sá (2012), *As pessoas acima do lucro: Políticas de Educação, Desenvolvimento e Novos Movimentos Sociais*. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP.

Costa, António Firmino (1990), “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”. Em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 4ªEd.

“Declaration of Maastricht about Global Education” (2002), In Eddie O’Loughlin e Liam Wegimont (ed.) (2002), *Global Education in Europe to 2015: Strategy, policies and perspectives. Outcomes and papers of the Europe-wide Global Education Congress*. Maastricht: North-South Centre of the Council of Europe [Versão eletrónica] http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf, 11/09/2013.

DGE - Direção-Geral de Educação (2012), *Currículo e Programas Educação para a Cidadania: Linhas orientadoras*. [Versão eletrónica] <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>, 21/08/2013.

Ferreira, Virgínia (1990), “O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos”. Em Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 4ªEd.

GEGWG – Global Education Guidelines Working Group (2010), *Guia Prático para a Educação Global: Um Manual para Compreender e Implementar a Educação Global*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa. Tradução: Lurdes Júdice.

GENE – Global Education Network Europe (2013), *Briefing note for Organizations meeting with the International Peer Review team concerning the Global Education Peer Review of Portugal*. Brussels: GENE.

Gouveia, Catarina (2008), “Educação para o Desenvolvimento”. In *Educar sem fronteiras*, boletim nº 4, Fevereiro. Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Instituto Politécnico de Viana do Castelo (2011), *Plano Estratégico 2011-2014*. Website do IPVC: http://www.ipvc.pt/sites/default/files/plano_estrategico_2011_2014.pdf, 30/08/2013.

Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação (2011), *Programa da Unidade Curricular IPP3 2011/2012*. Viana do Castelo: ESE-IPVC.

Krause, Johannes (2010), *European Development Education Monitoring Report – “DE Watch”*. Bruxelas: European Multi-Stakeholder Steering Group on DE. [Versão eletrónica] http://www.deeep.org/images/stories/MSH/de_watch.pdf, 11/08/2013.

Merrell, Mark (2010), “Training teachers in global education”. In *DEEEP Thematic Dossier: A guide to better understand the key topics linked to the collaboration between schools and NGO*. Brussels: DEEEP.

Mesa, Manuela (2000), “Antecedentes y context de la educación para el desarrollo”. In Manuela Mesa (dir.), *La educación para el desarrollo en la Comunidad de Madrid. Tendencias y estrategias para el siglo XXI: Informe a la Dirección General de Cooperación y Voluntariado de la Comunidad de Madrid*. [Versão eletrónica]

http://www.fongdcam.org/manuales/educaciondesarrollo/datos/docs/A_docs/b_6_4_Ed.Desarrollo%20CM.pdf, 22/08/2013.

Mesa, Manuela (2005), *Evolution and future challenges of Development Education* [Versão eletrónica] <http://educacionglobalresearch.net/manuelamesa1issuezero>, 22/08/2013.

Ministério dos Negócios Estrangeiros e IPAD (ed.) (2006), *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. [Versão eletrónica] http://c1.camoes.cdn.cloudapp.pt/images/cooperacao/visao_estrategica_para_cp.pdf, 09/09/2013.

Pereira, Luísa Teotónio (2003), “Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito”. In *Fórum DC – Desenvolvimento e Cooperação*, (2), Jul-Out 2002; actualizada em Maio de 2003.

Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 2ª Edição.

Sacristán, Gimeno (2003), *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Edições ASA.

So, Alvin Y. (1990), *Social Change and Development – modernization, dependency and world-system theories*. London: Sage.

Terrasêca, Manuela (1996), “Tratamento das informações recolhidas: a análise de conteúdo”. In *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes – análise dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCEUP.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Protocolo de Estágio	178
Anexo II – Projeto de Estágio	184
Anexo III – “Briefing GENE”	196
Anexo IV – Referencial do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”	205

LISTAGEM DE APÊNDICES

Apêndice I – Listagem de livros para o Centro de Recursos ESE em ED	215
Apêndice II – Lista de publicações feitas no blogue do GEED	221
Apêndice III – Exemplo de publicação no blogue do GEED	224
Apêndice IV – Fichas de leitura	225
1) Ficha de leitura 1	
2) Ficha de leitura 2	
3) Ficha de leitura 3	
4) Ficha de leitura 4	
5) Ficha de leitura 5	
6) Ficha de leitura 6	
7) Ficha de leitura 7	
8) Ficha de leitura 8	
9) Ficha de leitura 9	
10) Ficha de leitura 10	
11) Ficha de leitura 11	
12) Ficha de leitura 12	
Apêndice V – Inquérito por questionário aplicado aos formandos do Curso Livre	258
Apêndice VI – Guião de entrevistas aos formadores do Curso Livre	266
Apêndice VII – Guião de entrevistas aos organizadores do Curso Livre	268
Apêndice VIII – Transcrição das entrevistas aos formadores do Curso Livre	270
1) Transcrição da entrevista ao Formador 1	
2) Transcrição da entrevista ao Formador 2	
3) Transcrição da entrevista ao Formador 3	
4) Transcrição da entrevista ao Formador 4	
Apêndice IX – Transcrição de entrevistas aos organizadores do Curso Livre	292

1) Transcrição da entrevista ao Organizador 1	
2) Transcrição da entrevista ao Organizador 1	
Apêndice X – Quadros de análise das entrevistas aos formadores do Curso Livre	302
Apêndice XI - Quadros de análise das entrevistas aos organizadores do Curso Livre	312
Apêndice XII – Inquérito por questionário aplicado aos estudantes de IPP3	320
Apêndice XIII – Guião de entrevistas aos responsáveis pelo processo de IPP3	327
Apêndice XIV – Transcrição das entrevistas aos responsáveis pelo processo de IPP3	328
1) Transcrição da entrevista ao responsável pela unidade curricular de IPP3	
2) Transcrição da entrevista ao responsável e representante do GEED	
3) Transcrição da entrevista ao técnico de ED do GEED	
Apêndice XV – Quadros de análise das entrevistas aos responsáveis pelo processo de IPP3	339

Anexo I – Protocolo de Estágio

Protocolo de Estágio do Curso de Mestrado em HISTÓRIA RELAÇÕES INTERNACIONAIS E COOPERAÇÃO

1.Introdução

O presente protocolo é celebrado entre a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, adiante designada por FLUP, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, adiante designada por IE, e o estudante do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação da FLUP, Tânia Vanessa Monteiro Neves, adiante designado por Estagiário, no âmbito da realização do trabalho de Estágio na IE.

Oficializa a cooperação entre as instituições e o Estagiário supra identificados e estabelece os seus principais deveres e direitos, com vista ao melhor aproveitamento, por parte dos mesmos, das potencialidades científicas, técnicas e humanas envolvidas na realização do trabalho de Estágio.

2.Duração e enquadramento do Estágio

Nos termos do *Regulamento do Ciclo de Estudos conducente ao grau de mestre em História, Relações Internacionais e Cooperação (Deliberação nº 209/2007, DR, IIª Série, nº 29, de 9 de Fevereiro de 2007, alterada pela Deliberação nº 1960/2009, DR, IIª Série, nº 130, de 8 de Julho de 2009)* e o *Regulamento Geral de 2º Ciclos de Estudos da Universidade do Porto (GR.05/11/2009, de 24 de Novembro de 2009)*, os Estágios deverão cumprir a apresentação de relatório final, em ato público, e obrigam a um total de 400 horas, distribuídas entre 7 de Janeiro de 2013 e 30 de Junho de 2013.

O estágio, de natureza curricular é realizado em ambiente de trabalho normal, nas instalações da IE. Enquadra-se nas normais atividades da IE, devendo resultar no desenvolvimento do relatório final elaborado para o efeito e anexo a este Protocolo.

3.Resumo do trabalho previsto

Para este Estágio é definido um plano detalhado para a concretização de um projeto que se anexa a este protocolo.

4. Período de duração do Estágio

O Estágio terá a duração de 400 horas, tendo início em **7 de Janeiro de 2013** e término em **30 de Junho de 2013**.

O Estágio decorrerá nos dias úteis, reservando-se, sempre que se justifique, um dia por mês para realização de reuniões de acompanhamento na Faculdade com o respetivo orientador.

5. Pessoal envolvido no acompanhamento do Estágio

O Estagiário é orientado e acompanhado por um Orientador de entre o pessoal da IE e por um ou dois Orientadores de entre o corpo docente da FLUP, com os quais reúne regularmente, para que o trabalho cumpra com o especificado no plano previamente acordado pelos Orientadores das duas partes e permita a sua classificação final.

6. Obrigações dos diversos intervenientes

6.1. Da IE - Instituição de Estágio

A instituição de acolhimento:

1. Fica isenta de conceder ao estagiário qualquer espécie de remuneração pelo trabalho específico de estágio, mas pode, se assim o entender, fornecer apoio financeiro ao estagiário;
2. Compromete-se a, por princípio, não atribuir ao estagiário, tarefas que não se enquadrem ou não sejam adequadas, ao programa de formação acordado;
3. Deve igualmente:
 - a) Aceitar o Estagiário e proporcionar-lhe as condições de trabalho necessárias para a realização do projeto de Estágio.
 - b) Nomear o Orientador da IE de entre o seu pessoal técnico, com competências compatíveis com as áreas abrangidas pelo projeto.
 - c) Facilitar ao Estagiário a informação indispensável da IE para o projeto em causa, assim como de tecnologias sua propriedade ou de terceiros, a utilizar.
 - d) Autorizar a divulgação, em âmbito adequado, de informação envolvida no Estágio, na forma de apresentações na FLUP, de acordo com os números 4 da secção 0 e 5 e 6 da secção 0. deste protocolo.

- 3
- e) Autorizar a permanência, na biblioteca da FLUP, de um exemplar do relatório final do Estágio, de acordo com o número 5 da secção 0 deste protocolo.

- f) Emitir parecer sobre o desempenho do estagiário.

6.2. Do Orientador da Instituição de Estágio

Cabe ao Orientador da Instituição de Estágio:

1. Participar em todas as reuniões técnicas com o Estagiário e em reuniões de acompanhamento com o Estagiário e com o Orientador da FLUP.
2. Orientar o Estagiário no sentido de este seguir as linhas estratégicas mais adequadas no planeamento e desenvolvimento do Estágio, enquadrando-o da melhor forma na atividade laboral da Instituição.
3. Informar o Orientador da FLUP de eventuais problemas surgidos no decorrer do Estágio.
4. Pronunciar-se sobre o conteúdo do relatório final do Estágio.
5. Participar na apresentação final do Estágio na FLUP, integrando o júri de avaliação definido no respetivo regulamento.
6. Dar opinião qualitativa dos trabalhos desenvolvidos, com vista à atribuição da classificação final do Estágio.

6.3. Da FLUP

Cabe à FLUP, na pessoa do Diretor do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação:

1. Assegurar que o Estagiário possui, através da FLUP, um seguro de acidentes pessoais.
2. Nomear o Orientador da FLUP.
3. Assegurar as condições necessárias ao bom acompanhamento do Estagiário por parte do Orientador da FLUP.
4. Assegurar as condições necessárias à realização da apresentação final do Estágio e sua avaliação.

6.4. Do Orientador da FLUP

Cabe ao Orientador da FLUP:

1. Participar em todas as reuniões de acompanhamento, no mínimo de três, com o Estagiário e, preferencialmente, com o Orientador da IE.

- 4
2. Acompanhar e avaliar o trabalho em desenvolvimento, de forma a garantir, por um lado, a sua exequibilidade e, por outro, a sua dignidade como trabalho de Estágio.
 3. Tomar as devidas providências em caso de ocorrência de problemas no decorrer do Estágio, nomeadamente participando os factos ao Diretor do Mestrado.
 4. Orientar o Estagiário no desenvolvimento do trabalho e na escrita do relatório autorizando a entrega deste quando a qualidade atingida seja a desejada.
 5. Participar na apresentação final do Estágio, integrando o júri de avaliação definido no respetivo regulamento.
 6. Dar opinião acerca das componentes do Estágio em avaliação, com vista à atribuição da classificação final do mesmo.

6.5. Do Estagiário

São deveres do estagiário durante o seu período de estágio:

1. Desempenhar com zelo e diligência as suas funções, respeitando sempre o restante pessoal da IE.
2. Respeitar os horários definidos, com assiduidade, assim como outras regras internas da IE.
3. Participar em todas as reuniões para as quais seja convocado, realizadas no âmbito do trabalho de Estágio, com os Orientadores, pessoal da IE ou outras entidades.
4. Elaborar os planos de trabalho e relatórios julgados necessários.
5. Cumprir os prazos estipulados no Regulamento de Estágios.
6. Escrever um relatório final de Estágio assim como realizar uma apresentação pública do trabalho desenvolvido, sob a orientação e aprovação dos Orientadores.
7. Sujeitar-se à avaliação do Estágio nas componentes:
 - a. Trabalho Desenvolvido
 - b. Relatório Final
 - c. Apresentação Oral e Defesa

7. Disposições não incluídas no presente protocolo

Não se consideram incluídas no presente protocolo quaisquer disposições relativas a eventuais pagamentos a efetuar pela Instituição de Estágio ao Estagiário, a título de remuneração, subsídios ou outras formas de retribuição, pela realização do Estágio. Essas disposições, caso existam, devem ser objeto de acordo específico celebrado entre a Instituição de Estágio e o Estagiário.

8. Validade

O presente protocolo é válido a partir da data da última assinatura até à data da apresentação final do Estágio.

9. Sigilo

O estagiário bem como o orientador de estágio que, no âmbito das atividades de estágio, tomem conhecimento de informações de natureza confidencial ou reservada, ficarão obrigados à conservação do sigilo sobre os mesmos.

10. Revogação

Os contraentes poderão, a todo o tempo, revogar o presente protocolo, desde que o desenvolvimento do estágio se apresente lesivo do funcionamento normal da IE ou por incumprimento dos objetivos e plano de estágio fixado.

Feito em triplicado (três exemplares originais, sendo um para a FLUP, outro para a IE e outro para o Estagiário).

Porto, 7 de Janeiro de 2013

Diretora da Faculdade de Letras
da UP



(Profª Doutora Maria de Fátima
Aires Pereira Marinho Saraiva)

Diretora da Escola Superior de
Educação do IPVC



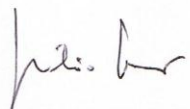
(Profª Doutora Luísa Neves)

Estagiário



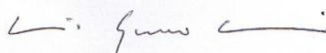
(Drª Tânia Neves)

Orientador da IE



(Prof. Doutor Júlio Santos)

Orientador da FLUP



(Prof. Doutor Luís Grosso Correia)

ANEXO 1

_____ dados pessoais, como estagiário.

Dados local estagio, como IE, Instituição de Estágio

O Professor Doutor Luis A. G. Gomes portador da identificação civil nº 7404206 como orientador do estágio da FLUP.

Universidade do Porto
Faculdade de Letras
Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação

A Educação para o Desenvolvimento: (per) correr contextos, práticas e perceções

Tânia Neves
Ano lectivo 2012/2013

1. Estado da questão teoricamente relevante para investigação

1.1.Tema: A Educação para o Desenvolvimento enquanto compromisso global de Cooperação

1.2.Problemas:

- Como são definidos os conceitos de “Educação” e de “Desenvolvimento”?
- Qual a relação que se estabelece entre os conceitos?
- Qual a definição conceptual de “Educação para o Desenvolvimento”?
- Qual o papel e lugar da Educação para o Desenvolvimento na orientação estratégica nacional?

1.3.Objectivos

- Definir os conceitos de “Educação” e de “Desenvolvimento” e perceber a relação que se estabelece entre ambos;
- Definir o conceito de “Educação para o Desenvolvimento”;
- Determinar o papel e o lugar da Educação para o Desenvolvimento na orientação estratégica nacional;

1.4. Tempo: Primeiro semestre de 2013

1.5. Justificação do tema e avaliação da sua pertinência

Este projecto de intervenção enquadra-se na unidade curricular de Metodologia de Trabalho Científico, do Mestrado de História, Relações Internacionais e Cooperação. De acordo com a matriz temática deste curso, procura-se que esta seja uma reflexão acerca da Cooperação e do Desenvolvimento. Esta discussão complexifica as diversas etapas de construção de um conhecimento científico e permite consolidar procedimentos de investigação aplicados a esta área de estudos. Este documento em particular apresenta-se enquanto exercício formativo de competências na construção de conhecimento científico. O aprofundamento teórico e metodológico deste exercício justificam a pertinência científica desta temática, uma vez que constitui uma das problemáticas centrais das políticas de cooperação. Aproveitando o carácter flexível da

área de estudos, a problematização do assunto ao desenvolvimento enquanto potencial foco da Educação para o Desenvolvimento permite um debate inter e pluridisciplinar teórico, e futuramente prático, sobre a realidade estudada.

Do ponto de vista pessoal, a conjugação das Ciências da Educação, enquanto área de formação inicial, e das Relações Internacionais e Cooperação permitem a complexificação de uma área de interesse: a Educação para o Desenvolvimento. A comunhão das duas áreas científicas justificam a motivação pessoal e desafiam as próprias perspectivas futuras de estudo e de trabalho.

2. Caracterização da instituição de acolhimento

A Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESEVC) é uma unidade orgânica do Instituto Politécnico de Viana do Castelo desde 31 de Julho de 1986, de acordo com promulgação do Decreto – Lei nº513-T/79, de 26 de Dezembro. É uma escola da rede de ensino superior público, dentro do domínio politécnico, orientada para o ensino e formação, investigação, prestação de serviços à comunidade e colaboração com entidades e agências nacionais e internacionais das mais variadas áreas. A sua acção tem como finalidade a formação inicial e pós-graduada de professores, educadores e outros profissionais da área educativa, com preparação específica nos aspectos científico, pedagógico, técnico, profissional e cultural e o intercâmbio de docentes e estudantes com outras instituições públicas ou privadas. Tem ainda como propósito o fomento da investigação e da prestação de serviços à comunidade local e o contributo para a cooperação internacional, nomeadamente com os países de língua oficial portuguesa. É, pois, neste âmbito, que está integrado o Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) enquanto serviço da ESE-IPVC. Neste contexto, o GEED procura afirmar-se na comunidade académica da ESE-IPVC enquanto espaço de análise e reflexão e avaliação de problemáticas educativas. São por isso pensadas, concebidas e promovidas acções na área da Educação para o Desenvolvimento, Educação para a Cidadania e Educação Global. De forma a sistematizar e operacionalizar de forma eficaz as questões da cooperativa educativa, este gabinete tem como missão o apoio à ESE-IPVC na formação de capacidades técnicas e científicas ao nível do Ensino Básico, ao mesmo tempo que apoia outras instituições e parceiros na mesma área.

Os valores que o GEED elege são a cidadania global, a solidariedade, cooperação e interculturalidade. Para a sua persecução, são enumerados objectivos de trabalho como a integração na ESE e no IPVC de problemáticas na área da Educação e Cooperação para o Desenvolvimento, permitindo a investigação e a docência sobre estas questões e a melhoria das práticas pedagógicas. Esta iniciativa promove, num contexto macro, uma preocupação evidente com os processos de cooperação e internacionalização, procurando que sejam reforçadas as relações com os países do Sul no domínio educativo. Procura-se ainda apoiar e promover a implementação de projectos de Educação (numa lógica de voluntariado) e Cooperação para o Desenvolvimento, no sentido de trabalhar a Educação para a Cidadania e Educação Global.

A estratégia de actuação do GEED tem por base um trabalho de parcerias e em rede, nomeadamente ao nível do centro de recursos, na mobilidade em espaço lusófono e na advocacia em acções de Educação para o Desenvolvimento. O estabelecimento destes vínculos permite, por um lado, operacionalizar e melhorar a estratégia interna de intervenção do GEED, ao mesmo tempo que permite trocar experiências e conhecimentos nas áreas de actuação e das práticas de intervenção.

Um exemplo evidente da relevância do trabalho em parcerias e em rede é o Centro de Recursos do GEED, sendo uma das mais importantes ferramentas de divulgação do trabalho realizado. O centro integra a biblioteca da ESE-IPVC e nasceu da recolha de materiais em programas internacionais de Cooperação para o Desenvolvimento. Mais tarde, e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa *Educar sem Fronteiras* e do Instituto Internacional de Planeamento da Educação – UNESCO (IIEP), o depósito do centro foi enriquecido com obras incontornáveis nas áreas do desenvolvimento, educação (formal e não-formal; educação no contexto internacional e manuais escolares) e cooperação (cooperação internacional, voluntariado e cidadania). O centro de recursos conta ainda com o apoio do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) através dos projectos *PASEG II* e *Saber Mais*.

Além de possuir uma rica e vasta colecção de materiais nas suas áreas de actuação, o GEED tem publicado documentos em diversos formatos que resultam da sua experiência no desenvolvimento de projectos e na reflexão a partir dos mesmos. Desde 2005, são publicados boletins informativos no âmbito do programa *Educar Sem Fronteiras*, que reúnem monografias temáticas, testemunhos de cooperação na primeira pessoa e levantamentos de programas e projectos locais, nacionais e internacionais nas áreas da Educação e da Cooperação para o Desenvolvimento. Além destas publicações,

foram também editados livros, particularmente de apoio à educação/formação e ao ensino da Língua Portuguesa, e vídeos realizados em Angola e Cabo Verde, com a colaboração da Associação de Produção e Animação Audiovisual – AO NORTE.

O trabalho do GEED direcciona-se especificamente para três áreas distintas: i) Educação para o Desenvolvimento: Cidadania e voluntariado; Mobilidade; Advocacia; ii) Cooperação para o Desenvolvimento: Assistência científica e pedagógica; Consultoria a projectos de cooperação; iii) Docência e Investigação: Dissertações, teses e publicações; Docência.

A primeira área é composta por três sub-áreas que trabalham de forma dependente e com o propósito comum de acumular conhecimento e experiência na área da Educação para o Desenvolvimento.

A Cidadania e Voluntariado, primeira sub-área, conhece-se pela realização de projectos de voluntariado local e projectos de cooperação, de forma a promover a cooperação e a educação para o desenvolvimento numa perspectiva de cidadania global. São para isso desenvolvidas actividades como Curso Livre de Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento, Curso de Formação Específica de Voluntariado para a Cooperação, projectos de voluntariado na área da cooperação em Países de Língua Oficial Portuguesa (Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau) e ainda iniciativas de voluntariado e de Educação para o Desenvolvimento em instituições locais. Estas acções têm como público os estudantes do ensino superior e membros da comunidade em geral, tendo como principais áreas de intervenção a educação, desenvolvimento comunitário, direitos humanos, saúde, animação e ambiente. Tem como parceiros e entidades envolvidas em Portugal (Banco de Voluntariado da Câmara Municipal de Viana do Castelo), Angola (ADRA), Cabo Verde (Municípios de Santa Cruz e Paul) e Guiné-Bissau (DIVUTEC e FNUAP).

De seguida, a dimensão da Mobilidade, segunda na área da Educação para o Desenvolvimento, constitui-se a partir da implementação e promoção de acções de mobilidade de estudantes (no âmbito dos cursos de Desporto e Lazer, Educação de Infância, Educação Física, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Enfermagem Veterinária e Engenharia Agrónoma em Cabo Verde e Guiné-Bissau) e docentes (projectos de mobilidade em Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde desde 2004) no espaço lusófono. Procurando reforçar e melhorar as relações com os países do Sul, este segmento está explícito no domínio de internacionalização do Plano Estratégico do IPVC, através da

realização de estágios pedagógicos e curriculares em contexto lusófono a partir de uma rede de parcerias locais e institucionais.

Finalmente, a terceira sub-área, advocacia, é trabalhada a partir de acções de advocacia para a humanização da globalização e da Educação para Todos, num sentido de redução de pobreza e de desenvolvimento. Esta iniciativa tem por base a Agenda de Educação para Todos, promulgada pela Campanha Global de Educação, com a qual o GEED colabora, a par de outras organizações da sociedade civil, sindicatos do universo educativo, centros escolares e movimentos sociais.

A segunda área de trabalho do GEED é a Cooperação para o Desenvolvimento e é composta por duas sub-áreas. A primeira, assistência científica e pedagógica, visa uma relação próxima entre os actores sociais – agentes de cooperação – e os contextos de intervenção, permitindo um conhecimento profundo das realidades analisadas. Este vínculo admite, ao mesmo tempo, a criação e/ou melhoria de práticas educativas na área da cooperação e a sustentabilidade da mudança educativa.

Neste sentido, destacam-se dois projectos inovadores. O primeiro, designado "Saber Mais - Programa de Apoio ao Reforço do Ensino Secundário em Angola", foi iniciado em 2009 nas províncias de Benguela e do Namibe, em Angola e tem como beneficiários os estudantes e professores destas regiões. O programa tem como propósito o reforço do Ensino Secundário na República de Angola, procurando capacitar os docentes a partir da formação pedagógica das suas competências. Tem como actividades centrais a formação inicial e contínua de professores, o desenvolvimento do Centro de Recursos e de actividades extracurriculares. A concretização da iniciativa dependeu do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) como promotor e do Ministério da Educação de Angola como parceiro.

O segundo projecto, "PASEG II – Programa de Apoio ao Sistema da Educação na Guiné-Bissau", aconteceu nas regiões de Bissau, Bafatá, Bolama, Cacheu e Gabú da Guiné-Bissau e foi iniciado em 2008. Tem como objectivo central o contributo para a qualidade e importância da Educação na Guiné-Bissau no quadro das políticas de desenvolvimento, a partir do desenvolvimento do uso da Língua Portuguesa como Língua de ensino e conhecimento. Para a concretização deste propósito, procurou-se melhorar a cobertura e qualidade da Educação – nos níveis de Educação de Infância e do Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário – a partir da promoção da

qualidade da formação inicial e contínua de professores nas quatro regiões acima mencionadas (integrantes da Escola Superior de Educação).

Instigou-se a promoção da Educação para a Cidadania enquanto componente transversal do desenvolvimento e da educação, através do fortalecimento dos princípios de igualdade de género e direitos humanos, sublinhando a sua importância no contexto de políticas de desenvolvimento nacionais. Neste sentido, ainda, objectivou-se o apoio à implementação de reformas no âmbito da *Educação para Todos – FTI* e do planeamento sectorial da Educação, através da capacitação dos Núcleos de Alfabetização e Pós-Alfabetização e da autonomização dos directores das escolas nas tomadas de decisão educativas. Este projecto teve, tal como anterior, o IPAD como promotor e o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos da Guiné-Bissau como parceiro.

Finalmente, a segunda sub-área da Cooperação para o Desenvolvimento, Consultoria a projectos de cooperação, apresenta-se como um evidente desafio pedagógico, científico, cultural e ético para o GEED. Este repto instiga ao conhecimento e cruzamento de diferentes concepções teóricas e de práticas de diversas agendas locais, nacionais e internacionais no quadro da cooperação e dos direitos humanos.

Também neste domínio, foram desenvolvidos projectos inovadores em três países lusófonos. Em Angola, apresentam-se três programas: 1) o “Projecto Onjoy”, desenvolvimento entre 2008-2010 na província de Benguela, teve como propósito a formação inicial e contínua de docentes do Ensino Básico, tendo como parceiros o CCF (Christian Children's Fund); 2) o projecto “Zonas de Influência Pedagógica (ZIP)”, ocorreu entre 2005-2008 nas províncias do Bengo, do Cunene, de Luanda, do Huambo, da Huíla e de Malanje, procurou apoiar a criação e implementação das ZIP a partir da formação de professores do Ensino Básico e técnicos da ADRA envolvidos no Programa *Onjila*; 3) o Projecto “Aumento das Capacidades Linguísticas dos Professores do Ensino Primário” foi desenvolvido na província do Zaire entre 2006-2008 e teve como objectivo a formação pedagógica dos formadores e supervisores do projecto, a partir da avaliação das actividades realizadas, dos instrumentos de monitorização e avaliação das aprendizagens e da elaboração de um documento de apoio à formação de docentes dos Ensino Básico. Este projecto teve como parceiros o Ministério da Educação de Angola e a organização *Save the Children*.

Em Cabo Verde foram igualmente desenvolvidos dois projectos: 1) o “Projeto Escola Feliz II” na Ilha de Santiago entre 2007-2009 teve como finalidade a formação dos quadros de decisão escolares e apoio à implementação e operacionalização do centro de recursos; teve como parceiros a Delegação de Educação de Santa Catarina e a CIC (Associação para a Cooperação, Intercâmbio e Cultura); 2) o projeto “*Continuar a Ser Criança*” aconteceu também na Ilha de Santiago entre 2006-2009 e teve como propósito a formação de professores, tendo como parceiro a Escola de Formação de Professores do Mindelo.

Por fim, em Timor-Leste foi também desenvolvido um projecto - “Formação de Formadores Nacionais e Regionais do Ensino Primário”. Esta iniciativa aconteceu em Díli, Baucau e Aileu entre 2008-2009 e teve como objectivo a formação e monitorização da mesma a formadores do Ensino Primário nas áreas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Estudo do Meio e no âmbito das Escolas Amigas da Criança e dos Requisitos Mínimos para a Educação em Situação de Emergência, Crises Crónicas e Reconstrução. Foi ainda preparado um manual de apoio aos professores. Este projecto teve como parceiros o Ministério da Educação de Timor-Leste e a UNICEF Timor-Leste.

Por fim, o trabalho do GEED direcciona-se para a área da Docência e Investigação, fomentado pela institucionalização das acções desenvolvidas na área da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento na ESE e no IPVC. As propostas são construídas em cursos e módulos e/ou disciplinas nas áreas de trabalho.

Os cursos livres são particulares nesta área, na medida em que desafiam uma análise e reflexão das problemáticas da educação, cooperação e desenvolvimento, instigando a um posicionamento sobre as questões da cidadania, da globalização e da participação social a partir da formação e da discussão dos temas. Estes cursos permitem a formação e a preparação de agentes sociais para a construção de projectos de voluntariado local e internacional. Desde 2008, são concebidos Cursos Livres no âmbito dos Projectos de Voluntariado para a Cooperação que variam entre Curso de Formação Geral para o Voluntariado, Curso de Formação Específica de Voluntariado para a Cooperação e Curso Livre - Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento.

O Curso de Formação Específica de Voluntariado para a Cooperação acontece em seis sessões e tem como objectivos a sensibilização para as questões da Educação e Cooperação para o Desenvolvimento a partir da aproximação e partilha de valores e experiências e a preparação de voluntários para projectos de cooperação internacional.

Por sua vez, o Curso Livre – Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento, apresenta-se em quinze sessões onde se procura preparar os formandos para a participação em acções de voluntariado, ora local, ora internacional, e para projectos de mobilidade em PALOP. Do mesmo modo, pretende-se sensibilizar sobre as questões do desenvolvimento e a relação com os países do Sul e preparar para a participação em iniciativas de Cooperação para o Desenvolvimento e missões de ajuda humanitária.

Especificamente no que à docência diz respeito, o GEED integra e participa de forma activa na leccionação de algumas disciplinas e/ou módulos nas áreas da Cooperação e Educação para o Desenvolvimento, tanto ao nível da licenciatura como de mestrado. Ao mesmo tempo, apoia e incentiva a implementação de projectos, fazendo a sua monitorização/gestão e avaliação. No primeiro ciclo do Ensino Superior, o apoio é feito na unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional II* (turmas do 2ºano) no curso de Educação Básica, com o tema *Metodologia e Análise de Projectos*. Ao nível do mestrado, a intervenção do GEED acontece nos cursos de Gestão Artística e Cultural, na unidade curricular de *Artes e Cooperação Internacional*, e de Promoção e Educação para a Saúde, na disciplina *Educação para a Cidadania*.

Finalmente, o trabalho do GEED estende-se também ao apoio na elaboração de dissertações de mestrado e de doutoramento no domínio do desenvolvimento e dos sistemas educativos. A partir de programas de mobilidades, vários estudantes dos PALOP têm desenvolvido os seus trabalhos na ESE.

3. Público-alvo

A definição do público-alvo está dependente dos objectivos basilares do projecto, bem como das actividades delineadas para este projecto de intervenção. Genericamente, pretende-se que de forma directa ou indirecta, este projecto envolva um público mais alargado, desde comunidade educativa, família e amigos, parceiros e potenciais interessados na temática da Educação para o Desenvolvimento.

Particularmente, para o acompanhamento e apoio à ENED determina-se como público-alvo as ONGDs participantes no processo, bem como a comunidade em geral interessada na temática. Especificamente, para o estudo referente à formação de professores a trabalhar a Educação para o Desenvolvimento como temática de estágio, estão indicados os estudantes da turma 2 da unidade curricular *Iniciação à Prática*

Profissional III do 3º ano da Licenciatura em Ensino Básico da ESE IPVC. Por sua vez, para o objectivo dos momentos formativos, define-se como público-alvo os formandos e formadores do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”. Para a dinamização do Centro de Recursos na área da Educação para o Desenvolvimento na ESSE IPVC, define-se como público a comunidade académica interessada sobre a temática da Educação para o Desenvolvimento. Finalmente, para o trabalho a desenvolver no apoio à comunicação do GEED, apresenta-se como público a comunidade académica e em geral todos os interessados.

4. Objectivo geral

Para este projecto foi definido apenas um objectivo geral que orienta a reflexão e a planificação da intervenção. Foram depois concebidos objectivos específicos que determinam com mais exactidão as propostas de acção e que seguem a orientação do objectivo basilar. Define-se, pois, como objectivo geral a promoção da Educação para o Desenvolvimento enquanto compromisso de cooperação a partir da clarificação do conceito numa lógica informativa e de incentivo à participação activa e consciente.

5. Objectivos específicos

Tal como mencionado anteriormente, os objectivos específicos definidos para este projecto estruturam a planificação idealizada e determinam as diversas actividades pensadas.

1. Acompanhar e apoiar o trabalho desenvolvimento ao nível da ENED, nomeadamente no que diz respeito à planificação de 2013 e ao relatório de actividades de 2012 ;
2. Acompanhar uma turma de 2º ano da Licenciatura em Educação Básica na unidade curricular de IPP3 (particularmente dois pares de estudantes) e desenvolver um projecto de investigação sobre o trabalho realizado ao nível do papel e importância da Educação para o Desenvolvimento no sistema educativo;

3. Dinamizar o Centro de Recursos ESE em ED:
 - Selecção de obras para aquisição 2013;
 - Apoio na catalogação de livros;
 - Fichas de leitura sobre obras seleccionadas;
 - Recensão.
4. Frequentar cursos formativos:
 - Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento” desenvolvido pelo GEED – participação e realização de projecto de investigação (inquérito por questionário aos formandos – conhecer as suas motivações para frequentar o curso e avaliação do mesmo; inquérito/entrevista aos formadores – conteúdos e avaliação do curso);
 - Outros momentos formativos (Seminários, colóquios, cursos).
4. Apoiar e desenvolver o departamento de comunicação do GEED, designadamente com publicações temáticas nas redes sociais - o *blogue* e *facebook* do GEED.

6. Metodologia de implementação – métodos, técnicas, actividades

Actividade	Tempo de estágio
1. Acompanhamento e apoio no trabalho da ENED.	40horas
2. Acompanhamento de turma de IPP3 e investigação.	90horas
3. Dinamização de Centro de Recursos da ESE IPVC.	80horas
4. Cursos formativos.	150horas
5. Apoiar e desenvolver o departamento de comunicação do	40horas

GEED.

7. Cronograma

Tarefas	Meses				
	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio
1. Acompanhamento e apoio no trabalho da ENED.					
2. Acompanhamento de turma de IPP3 e projecto de investigação.					
3. Dinamização de Centro de Recursos da ESE IPVC.					
4. Cursos formativos					
5. Apoiar e desenvolver o departamento de comunicação do GEED.					

8. Recursos materiais e humanos

Sendo um projecto de intervenção de estágio integrado no mestrado de História, Relações Internacionais e Cooperação, este plano implica ao nível da instituição de acolhimento – o GEED - a integração no departamento de Educação para o Desenvolvimento já existente. Desta forma, os recursos materiais dizem respeito a material de escritório à partida já existentes no local. Os recursos humanos, ao mesmo tempo, estão também definidos no corpo técnico integrante do departamento e a estagiária do mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação.

European Global Education Peer Review Process



DRAFT

BRIEFING NOTE

**For Organisations meeting with the International Peer Review
team concerning the Global Education Peer Review**

of Portugal

18th-21st February 2013

Global Education Network Europe

GENE

(updated version: 08 February 2013)

Key practical points concerning
the European Global Education Peer Review Visit – February 2013

1. Members of an International Peer Review team from GENE (Global Education Network Europe) will visit Portugal, from 18-21st February 2013, as part of a peer review process to review Global Education in the country – see appendix 1 for further details on the process.
2. This visit is informed by a previous preparatory visit by the secretariat of the process in 2012, in advance of the main visit by an international Peer Review team. The GENE secretariat has liaised with the Camoes Institute, and CIDAC, Portugal, as participants in GENE and core partners in developing this process, the secretariat also met with members of the broader reference group to the national strategy. The international team and GENE secretariat will meet with a broad range of stakeholders during the main visit in February 2013.
3. Participants on this peer review visit will be Dr. Helmuth Hartmeyer, Director Development Communication and Education, Austrian Development Agency (ADA) and Chair of GENE; Ms. Janina Moryc, Global Education Programme Coordinator, Ministry of Foreign Affairs, Poland; Mr. Liam Wegimont (Adviser to GENE, and a school principal); and Mr. Eddie O’Loughlin (Coordinator GENE).
4. The team wishes to explore key challenges and opportunities for the increase and improvement of Global Education in Portugal; as well as to identify and highlight good practice that others internationally might learn from.
5. The team will meet with relevant ministries, Non-governmental Organisations (NGOs) and other key players and stakeholders in the field. Meetings will probably take about 45 minutes (this will vary according to local circumstances and for example whether meetings are with individual organisations or with groups of organisations including presentations).
6. We hope to engage in constructive dialogue from a peer perspective. The team is there to listen, to hear what is taking place in Portugal in a Global Education perspective and will also offer some international comparative perspectives, in particular in the context of the national report on the process mentioned below.
7. A key output will be a national report on Global Education in Portugal. A draft of relevant sections from the national report which refer to a particular organisation which the team meets with, will be sent to this organisation in each case for feedback

and comment, prior to publication. It is envisaged that publication will take place in late 2013.

Appendix 1. Overview of the Global Education Peer Review Process

A. The Aim, Purpose and Principles of the Process

Aim:

The overall aim of the Global Education Peer Review Process, is *to improve and increase Global Education (GE) in European countries*, as agreed in the Maastricht Global Education Declaration, adopted at the Europe-wide Global Education Congress held in Maastricht, 15-17 November 2002.

Purpose:

The purpose of the Global Education Peer Review initiative is to provide a peer support and learning process, resulting in **National Global Education Reports** developed in partnership with national actors.

The Process is guided by 3 Principles:

1. The process starts with the existing Global Education situation in each country, affirming good practice and supporting new learning for improving and increasing Global Education.
2. The process will also involve bringing international experts in the field of Global Education to act as “critical friends” to the national process. Bringing comparative experience from other contexts will enhance the learning possibilities.⁹⁷
3. Each national peer review will reflect the overarching aim of the process.

B. Area of Focus:

Global Education can be understood as covering a broad range of educational areas such as Development Education, Human Rights Education, Environmental Education, Peace Education etc⁹⁸. While this broad concept will hold, it is further refined by focusing in three ways:

⁹⁷ Our understanding of the notion of critical friends and critical learning is influenced by the literature on Action Research in Education. See Carr, W. and Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, Basingstoke, Hants.

⁹⁸ The definition of Global Education used in this process is that of the Maastricht Declaration (2002): **Global education is education that opens people's eyes to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.** Global Education is understood to encompass Development

1. It will be based on the principles listed above;
2. It will start with the concept of Global Education as it is understood in a given country by national actors;
3. While good practice examples may come from all sectors and all levels, the main focus of the review will be on the national level.

C. Global Education National Reports

To date national reports on Global Education have been completed on the Czech Republic; Austria; the Netherlands; Finland; Cyprus; Norway and Poland. A process and report on Slovakia is being finalised.

GENE Secretariat

February 2013

www.gene.eu

Appendix 2. Some Initial background questions and issues for possible reflection on and discussion, regarding Peer Review GENE visit.

1. What is the background to Global Education/Development Education (GE/DE) in Portugal, its recent development and more historical sources?
2. What do the key stakeholders see as the rationale for their involvement in GE/DE, how effective is their involvement?
3. Identify the main strengths of Global Education / Development Education in Portugal generally. Any particular case studies of good practice? *(Identify two examples of good practice in GE in Portugal, that others internationally might learn from - at least one of these should not be one of your/your organisations own initiatives).*
4. Give your perspectives and outlook concerning some of the main challenges to GE in Portugal (eg. The changing political and economic context; cuts in resources – financial and human; structural reforms; changing national policies – eg. international affairs and education; public opinion and mobilisation).
5. What do you think of the institutional structure regarding GE funding and support in Portugal? How adequate are levels of funding, mechanisms and procedures, reliability and predictability? Are there opportunities beyond the usual GE related sources?
6. How well is Global Education integrated into the formal education system? Within the curriculum, within teacher training and within the class room in practice? What are your perspectives on the new educational framework?
7. Regarding the National Strategy on Global Education in Portugal? How helpful has this been and in what way, how widely known and supported is it, what can be done to make it more effective?
8. Given the current economic and political climate, should the strategy be changed and how?
9. What is the one thing you would change if you could, which you believe might help to bring about better GE for all in Portugal?
10. How can the Portuguese experience concerning GE/DE over the past few years, including the development of a national strategy, and facing a changing economic and political context, contribute to a wider European development, understanding and effectiveness in this area?

Appendix 3.

Peer Review team

International Team

Dr. Helmuth Hartmeyer is Director of the Civil Society Department (including responsibility for funding Development Communication and Education in Austria) at the Austrian Development Agency (ADA), the operational unit of Austrian Development Co-operation. Before that he held directors posts at Austrian civil society organisations active in the area of development education and public awareness raising. Originally he was a high school teacher (English, History) in Vienna from 1972-1986. He is Chair of GENE (Global Education Network Europe), Chair of the Austrian Strategy Group on Global Learning and Chair of the Austrian UNESCO Committee on Education for Sustainable Development. He is a lecturer at Vienna University (Global Learning, Education for Sustainable Development). He participated as a reviewer in Peer Reviews on Global Education in Cyprus, the Netherlands, Poland, Norway, and Slovakia, and as one being reviewed in the case of Austria.

Ms. Janina Moryc has been responsible for the Global Education programme in the MFA Poland for 3 years. She works in the Division of Social Communication, Global Education and Volunteering Programmes in the Ministry of Foreign Affairs of the Republic of Poland. She is responsible for organizing and conducting of calls for proposals for NGOs, local authorities and academia for Global Education activities. She is engaged in cooperation with different actors involved in Global Education activities in Poland, such as the Ministry of Education, the Ministry of Science and Higher Education, the Ministry of Environment, Global Education working group of Zagranica Group (Polish NGDO platform), academia and other non-state actors. Before taking the Global Education post, for 5 years she had been responsible for evaluation of the Phare and Transition Facility (pre-accession and transition programs) projects implemented in Poland.

Mr. Liam Wegimont has been an educator for over 25 years. He works as a school principal in Dublin, Ireland and is adviser to GENE. Previously he was Head of Global Education at the Council of Europe, he has been a visiting lecturer in Global Education at the University of Erlangen Nurnberg, Germany, he has been involved in Global Education policy and evaluation at a European level for the last decade, including involvement in the initiation of GENE, the Maastricht Congress, the Visegrad-4 programme, and the European Global Education Peer Review process.

European Global Education Peer Review Process Secretariat

Mr. Eddie O'Loughlin works as GENE Coordinator. He carried out the initial feasibility study for the European Global Education Peer Review Process and has coordinated the process since its initiation. Previously he has worked on public awareness raising and development education as a consultant with the North-South Centre of the Council of Europe and as Head of Information with Irish Aid, Ministry of Foreign Affairs, Ireland. His earlier career was in the awareness raising area, in particular with the European Commission.

*_*_*_*_*

GENE Secretariat, February 2013

Anexo IV – Referencial do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”



Referencial

Curso Livre – Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento

I Justificação

GEED

O Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) integrado no Instituto Politécnico de Viana do Castelo e sediado na Escola Superior de Educação desde 2000, tem como sector prioritário de intervenção a Educação, com particular incidência nos Países de Língua Oficial Portuguesa. Desenvolve, participa e apoia iniciativas de Educação para o Desenvolvimento, Cooperação para o Desenvolvimento, Docência e Investigação.

A sua estratégia de atuação baseia-se num trabalho de parcerias e em rede, com ênfase na implementação de projetos e programas de cooperação, na capacitação de recursos humanos em cidadania, voluntariado, cooperação e desenvolvimento (incluindo em outras áreas da cooperação para o desenvolvimento de interesse para o IPVC), na organização de assistência científica e pedagógica a projetos de cooperação, na mobilidade em espaço lusófono e na advocacia em ações de educação para o desenvolvimento.

Curso Livre

O curso livre – Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento pretende contribuir para a formação de voluntários e agentes de cooperação, procurando dotá-los de ferramentas que lhes permitam fundamentar as suas ações de forma crítica, reflexiva e consciente do mundo cada vez mais globalizado em que vivemos.

Fundamentando-nos na crença de que o diálogo e a cooperação facilitam a aprendizagem transformativa, o curso livre visa desenvolver um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento de conhecimentos, competências, valores e atitudes cidadãos reflexivos e participantes de um mundo global e interdependente.

Neste sentido, ao centrar-se em questões como a cidadania, cooperação e desenvolvimento, o curso procura ainda promover o desenvolvimento pessoal dos seus formandos através de uma abordagem interdisciplinar, centrada em três dimensões de tempo das questões e temáticas a serem analisadas (passado, presente e futuro), assente na problematização e na aprendizagem baseada no diálogo.

Tendo por referência os contextos onde os agentes de cooperação e voluntários poderão intervir, o curso livre fundamenta-se ainda em princípios de educação para o desenvolvimento. A educação para o desenvolvimento será apresentada enquanto forma de formar, mobilizar e sensibilizar para a consciência das interdependências e das assimetrias e desigualdades. Pretende-se, desta forma problematizar o impacto das nossas ações/projetos poderão ter a nível micro e macro.

II Objetivos

Objetivo Geral

Contribuir para uma comunidade consciente e criticamente reflexiva em torno de questões globais e de perspectivas de desenvolvimento no seio do meio universitário e da comunidade de Viana do Castelo.

Objetivos Específicos

- Dotar os formandos de ferramentas que facilitem a aprendizagem intercultural e integração nos projetos de mobilidade, cooperação e voluntariado;
- Preparar para a participação em iniciativas de voluntariado local e internacional (pré-requisito para os Projetos de Voluntariado de Verão do IPVC);
- Promover a reflexão e a problematização do mundo globalizado, as interdependências e assimetrias e os desafios que se levantam às relações Norte-Sul numa lógica de educação para o desenvolvimento;
- Sensibilizar e promover a reflexão crítica em torno da temática do desenvolvimento, da sustentabilidade e cooperação para o desenvolvimento através da utilização de metodologias de educação global.

III Organização

Destinatários

Público em geral – sujeitos a critérios de seleção baseada na análise do CV (idade mínima 18 anos)

Modalidade da Formação

A formação funcionará às segundas e quartas-feiras, em regime pós-laboral das 18h15-20h45. Os formandos receberão um certificado de participação no Curso Livre. A emissão e atribuição do certificado está condicionada à frequência do curso não excedendo o limite de faltas e apresentação do trabalho autónomo proposto. A formação terá o limite de três faltas.

Forma de Organização da Formação e Metodologias

A formação irá basear-se em princípios de educação global e recorrendo a metodologias de educação de adultos/ ensino e aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido, as metodologias utilizadas partirão das necessidades e interesses dos formandos e tendo por referência os contextos onde estão inseridos. A formação utilizará uma metodologia que permita estabelecer o paralelismo entre o local e o

global. Em síntese as metodologias a serem utilizadas deverão obedecer aos seguintes princípios da Educação de Adultos:

- A diversidade e pluralidade de saberes e experiências dos formandos são elementos potenciadores do processo de ensino e aprendizagem;
- As estratégias educativas são compostas por um leque de metodologias pedagógicas diversificado por forma a dar resposta aos diferentes perfis dos formandos;
- Os processos de ensino e aprendizagem devem promover a reflexão crítica baseada na problematização de questões relacionadas com contextos dos formandos e o mundo atual, tendo por referência os formandos que enquanto agentes cognitivos têm influência sobre a construção do conhecimento em função das suas experiências vividas e reflexões;
- O trabalho colaborativo é um elemento potenciador da aprendizagem através da promoção da interação entre os diferentes saberes e competências;
- Os processos de ensino e aprendizagem são baseados no diálogo e promovem a troca de ideias, o respeito por opiniões divergentes e o reconhecimento de diferentes pontos de vista dos formandos e formadores.
- Os formadores e formandos contribuem de igual forma para um ambiente de aprendizagem democrático, dialógico e participativo.

Serão utilizados diferentes métodos pedagógicos aplicados de acordo com os princípios de Educação Global e Educação de Adultos. Neste sentido, será utilizado a um conjunto diversificado de métodos, nomeadamente o método expositivo, interrogativo, ativo e demonstrativo, recorrendo a técnicas e práticas experienciais, colaborativas, interculturais, de ação e contextuais.

O curso prevê ainda a realização de um trabalho de grupo a ser apresentado no final da formação. Os objetivos e estratégias desta componente autónoma da formação serão definidos em conjunto com os formandos.

Avaliação

A avaliação da formação será baseada em três momentos. Num momento inicial, serão avaliadas as necessidades de formação, expectativas e conhecimentos preliminares dos formandos, através da ficha de inscrição do curso e no início da formação.

Durante o curso a avaliação terá em conta quatro dimensões: o grupo de formandos, os formadores, os conteúdos e os formandos (autoavaliação).

A avaliação final da formação será igualmente centrada em quatro dimensões com o intuito de avaliar a globalidade das sessões e do trabalho autónomo dos formandos.

Conteúdo	Objetivos	Resultados	Responsável
Módulo I: Cidadania			
Enquadramento no trabalho do GEED: linhas de trabalho (Educação para o desenvolvimento, cooperação para o desenvolvimento, cidadania/voluntariado, mobilidade, docência e institucionalização). Relato de experiências de voluntariado.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar informações sobre o funcionamento e âmbito de atuação do GEED. - Apresentar os Projetos de Voluntariado para Cooperação realizados em 2012. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos compreendem as áreas de atuação do GEED; - Os formandos conhecem as diferentes fases e âmbitos de atuação dos Projetos de Voluntariado para a Cooperação do GEED; 	GEED Mundus Unus Ana Miranda
Apresentação, expectativas e validação do programa de formação;	<ul style="list-style-type: none"> - Validar o programa de formação do Curso Livre de acordo com as expectativas dos formandos. - Clarificar as motivações dos formandos relativamente à formação. - Facilitar a apresentação e promover o relacionamento interpessoal entre os formandos e a equipa de formadores. - Apresentar as metodologias de formação. - Apresentação da componente de trabalho autónomo a ser apresentado no final da formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - As expectativas dos formandos relativamente à formação são identificadas; - O Programa da formação é adaptado ao público-alvo de acordo com as expectativas dos formandos; - Os formandos compreendem as especificidades das metodologias a serem utilizadas enquanto metodologias de educação não formal baseadas nas experiências pessoais e na participação; - Os formandos conhecem e compreendem os objetivos e tarefas associadas do trabalho autónomo. 	GEED Ana Miranda
Desigualdades, assimetrias e interdependências no Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar para as desigualdades, assimetrias e interdependências mundiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os desequilíbrios demográficos e económicos entre os continentes são percecionados pelos formandos; - Os formandos compreendem as 	Rui da Silva

	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a reflexão crítica das assimetrias a nível micro e macro. - Facilitar a compreensão de que vivemos num mundo globalizado e do impacto global das nossas ações. - Promover a consciência do papel, a responsabilidade e ações que poderão contribuir para um mundo mais inclusivo. 	<p>assimetrias, as desigualdades de poder e as causas que estão na sua origem;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os formandos reconhecem que estes equilíbrios são de ordem micro e macro e a sua inter-relação - Os formandos problematizam o seu papel enquanto cidadãos de um mundo onde imperam as desigualdades e assimetrias 	
Solidariedade, Cidadania e Participação	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar diferentes modelos de solidariedade. - Contribuir para a compreensão das três dimensões da cidadania (estatuto, prática e identidade); - Reconhecer a participação e a inclusão enquanto condições <i>sine qua non</i> para a participação plena na construção do mundo; - Compreender o voluntariado enquanto forma de participação e de exercício de uma cidadania ativa e solidária; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos problematizam e distinguem os diferentes modelos de solidariedade; - Os formandos compreendem o conceito de cidadania enquanto um conceito multidimensional e complexo; - Os formandos reconhecem a cidadania enquanto um conceito de competências que permitem a inclusão e a participação; - Os formandos reconhecem o voluntariado enquanto expressão de participação, solidariedade e exercício de uma cidadania ativa; 	Silvia Azevedo
Voluntariado	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a existência de diferentes noções e motivações de voluntariado; - Dar a conhecer os direitos e deveres dos voluntários; - Caracterizar o percurso histórico das 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos distinguem as diferentes motivações e noções de voluntariado; - Os formandos compreendem a evolução histórica do voluntariado, os seus conceitos e práticas; - Os formandos compreendem que as 	Ana Miranda

	<p>diferentes noções de voluntariado;</p> <p>- Caracterizar o voluntariado em Portugal;</p>	<p>noções de voluntariado são influenciadas pelos acontecimentos históricos e contextos socioculturais;</p>	
Módulo II: Cooperação para o Desenvolvimento			
Introdução ao desenvolvimento: teorias, modelos e práticas.	<p>- Compreender o desenvolvimento enquanto um conceito dinâmico e complexo através das suas mudanças ao longo do tempo;</p> <p>- Identificar os diferentes modelos de desenvolvimento e as práticas que os caracterizam;</p> <p>- Promover a reflexão crítica e o debate em torno dos diferentes modelos de desenvolvimento;</p>	<p>- Os formandos compreendem que o desenvolvimento é um conceito complexo e a influência dos contextos socioculturais;</p> <p>- Os formandos compreendem as especificidades dos diferentes modelos de desenvolvimento e a sua evolução ao longo do tempo.</p> <p>- Os formandos compreendem o papel do voluntariado e da participação cívica na promoção do desenvolvimento;</p>	José Escalerra
Cooperação para o Desenvolvimento: modelos e novas perspetivas	<p>- Apresentar os diferentes modelos e novas tendências da cooperação para o desenvolvimento;</p> <p>- Facilitar a reflexão crítica em torno dos modelos e novas perspetivas da cooperação para o desenvolvimento.</p>	<p>- Os formandos reconhecem as especificidades dos diferentes modelos de perspetivas.</p> <p>- Os formandos refletem criticamente sobre as mais valias e constrangimentos das novas tendências da cooperação para o desenvolvimento</p>	Júlio Santos Rui da Silva
Diversidade cultural: multiculturalidade ou interculturalidade?	<p>- Distinguir Multiculturalidade de Interculturalidade.</p> <p>- Apresentar as diferentes etapas da aprendizagem intercultural.</p> <p>- Promover a reflexão em torno da aprendizagem intercultural e a sua</p>	<p>- Os formandos compreendem e distinguem os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade.</p> <p>- Os formandos distinguem as diferentes fases e etapas da aprendizagem intercultural.</p>	Elizabeth Challinor

	importância para a prática de uma cidadania global.	- Os formandos problematizam e refletem sobre a aprendizagem cultural do ponto de vista pessoal e global.	
Dimensão cultural do desenvolvimento: as migrações	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar os conceitos de emigração e imigração e as problemáticas culturais associadas - Identificar as diferentes dimensões, domínios e fatores que caracterizam o fenómeno da exclusão social e a sua relação com as migrações - Analisar estratégias de promoção da inclusão social e interculturalidade em projetos de cooperação para o desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos tomam consciência das problemáticas sociais associadas à emigração. - Os formandos compreendem a relação entre cultura, exclusão social, migração e os seus impactos sobre o desenvolvimento. - Os formandos compreendem a dimensão cultural e as suas implicações em projetos de cooperação para o desenvolvimento. 	Ana Costa Rosa Silva
Módulo III: Educação para o desenvolvimento:			
Educação para o desenvolvimento: conceito, estratégia nacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a educação para o desenvolvimento enquanto conceito e prática - Compreender a ED enquanto forma de formar, mobilizar e sensibilizar para a consciência da interdependência das assimetrias e desigualdades mundiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos são capazes de definir e caracterizar o conceito de educação para o desenvolvimento. - Os formandos compreendem a ED como um processo ativo de aprendizagem que pretende sensibilizar e mobilizar a sociedade para as prioridades do desenvolvimento humano sustentável. 	La Saete Coelho
Educação para o desenvolvimento: Modelos de mobilização social e de advocacia	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o conceito de mobilização social e advocacia enquanto formas de participação cívica. - Facilitar o acesso a diferentes modelos e experiências de 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos refletem sobre o seu papel na promoção valores e atitudes de solidariedade e justiça e a sua relação com a cidadania global. - Os formandos relacionam a educação para 	Miguel Silva

	<p>mobilização social e advocacia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar boas práticas de mobilização social e advocacia 	o desenvolvimento com conceitos e modelos de mobilização social e advocacia apresentados.	GEED Mundus Unus Ana Miranda Formandos
Apresentação de projetos (Trabalhos Individuais dos Formandos)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar projetos e boas práticas de voluntariado e participação cívica. - Facilitar a interação e troca de conhecimentos dos formandos relativamente a boas práticas de projetos de intervenção comunitária e voluntariado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos aumentam o seu conhecimento sobre projetos e iniciativas de intervenção comunitária e voluntariado; - Os formandos apresentam os projetos e refletem criticamente sobre os mesmos relacionando-os com os conceitos de cidadania, desenvolvimento e educação para o desenvolvimento. 	GEED Mundus Unus Ana Miranda Formandos
Encerramento			
Apresentação de projetos (Continuação) Encerramento e apresentação dos Projetos de Voluntariado para a Cooperação a realizar no verão e da fase de preparação para o terreno. Avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar projetos e boas práticas de voluntariado e participação cívica. - Facilitar a interação e troca de conhecimentos dos formandos relativamente a boas práticas de projetos de intervenção comunitária e voluntariado. - Apresentar a Formação específica de Voluntariado para a Cooperação. - Partilhar com os formandos a síntese da avaliação das sessões de formação. - Facilitar a avaliação da formação através de quatro dimensões (eu, formandos, formadores e conteúdos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Os formandos aumentam o seu conhecimento sobre projetos e iniciativas de intervenção comunitária e voluntariado. - Os formandos apresentam os projetos e refletem criticamente sobre os mesmos relacionando-os com os conceitos de cidadania, desenvolvimento e educação para o desenvolvimento. - Os formandos conhecem o programa e a calendarização da formação específica. - Os formandos participam ativamente na avaliação da formação. 	GEED Mundus Unus Ana Miranda Formandos

Calendário da Formação

	Conteúdo	Horário
Abertura	Enquadramento no trabalho do GEED: linhas de trabalho (Educação para o desenvolvimento, cooperação para o desenvolvimento, cidadania/voluntariado, mobilidade, docência e institucionalização). Relato de experiências de voluntariado.	5 de Dezembro 18h15-20h45
Módulo I: Cidadania	Apresentação, expectativas e validação do programa de formação;	10 de Dezembro 18h15-20h45
	Desigualdades, assimetrias e interdependências no Mundo	12 de Dezembro 18h15-20h45
	Solidariedade, Cidadania e Participação	7 de Janeiro 18h15-20h45
	Voluntariado	9 de Janeiro 18h15-20h45
	Introdução ao desenvolvimento: teorias, modelos e práticas.	14 de Janeiro 18h15-20h45
Módulo II: Cooperação para o Desenvolvimento	Cooperação para o Desenvolvimento: modelos e novas perspetivas	16 de Janeiro 18h15-20h45
	Diversidade cultural: multiculturalidade ou interculturalidade?	21 de Janeiro 18h15-20h45
	Dimensão cultural do desenvolvimento: as migrações	23 de Janeiro 18h15-20h45
	Educação para o desenvolvimento: conceito, estratégia nacional.	28 de Janeiro 18h15-20h45
	Educação para o desenvolvimento: Modelos de mobilização social e de advocacia	30 de Janeiro 18h15-20h45
Módulo III: Educação para o desenvolvimento	Apresentação de projetos (Trabalhos Individuais dos Formandos)	4 de Fevereiro 18h15-20h45
	Apresentação de projetos (Continuação)	
	Encerramento e apresentação dos Projetos de Voluntariado para a Cooperação a realizar no verão e da fase de preparação para o terreno. Avaliação.	6 de Fevereiro 18h15-20h45

Apêndice I – Listagem de livros para o Centro de Recursos ESE em ED

Novos livros para aquisição

- Abdi, Ali A. and Guo, Shibao (2008) *Education and Social Development: Global Issues and Analyses*, Sense Publishers.
- Actionaid (2003) *Get Global A Skills-based approach to active global citizenship key stages three & four*, Actionaid
- Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J.J. (2009): *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.
- Andreotti, Vanessa e Souza, Lyn (2008) *Learning to read the world through other eyes. An open access online study programme focusing on engagements with indigenous perceptions on global issues*, UK: Global Eductaion, Derby.
- Baselga, P.; Ferrero, G.; Boni, A.; Ortega, M.; Mesa, M.; Nebreda, A.; Celorio, J. J. y Monterde, R. (2004), *La educación para el desarrollo en le âmbito formal, espacio común de la cooperación y la educación. Propuestas para una estratégia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Bojang, Ali Brownlie (2012) *Aid and Development (The Global Village)*, Evans Brothers Ltd.
- Bojang, Ali Brownlie and Development Education Association (2001) *Citizenship education: the global dimension: guidance for key stages 3 and 4. Learning skills for a global society*, Universidade do Estado da Pensilvânia.
- Boni, Alejandra e Walker, Melanie (2013) *Human Development and Capabilities. Re-imagining the university of the twenty-first century*, Routledge
- Bourn, D., Blum, N. and Bentall, C. (2010) *Learning and skills for a global economy: The response of further education colleges and other training providers to the challenges of globalisation*, LSIS Research Report, Coventry, LSIS.
- Bourn, D. and Morgan, A. (2010) *Development education, sustainable development, global citizenship and higher education: Towards a transformatory approach to learning* edited by Unterhalter, E. and Carpentier, V., *Global Inequalities and Higher Education*. Basingstoke, Palgrave.
- Bourn, D. (ed.) (2008) *Development education: debates and dialogues*. London: Bedford Way Papers.
- Cock-Starkey, Claire (2012) *Seeing the bigger picture. Global infographics*, London: Michael O'Mara Books Limited

- Critchley, M & Unwin, R (2008) *Whole-School Development and the Global Dimension/Global Citizenship: Capturing models of practice across the UK*, Development Education Centre South Yorkshire
- Development Education Association (2001), *Global Perspectives in Education: The contribution of Development Education*, Londres, DEA.
- Development Education Association (2010a) *Connect, Challenge, Change: A practical guide to global youth work. Stories, lessons and inspiration from Global Youth Action led by DEA*, DEA, London.
- Development Education Association (2010b) *The impact of global learning on public attitudes and behaviours towards international development and sustainability*, DEA, London.
- Development Education Association (2001) *The challenge of the global society: a strategy for development education: 1999-2002*, Development Education Association.
- Dillon, James, Kelsh, Thomas e Musumeci, Marilyn (2012) *No place for bullying. Leadership for Schools That Care for Every Student*, California: Corwin.
- Drake, M (2006) *Successful Global Awareness in Schools: Developing and consolidating the global dimension. A handbook for teachers*, Lancashire Global Education Centre, Lancashire
- Fountain, Susan (1995) *Education for Development: A Teacher's Resource for Global Learning*. Heinemann.
- Gadsby, Helen and Bullivant, Andrea (2011) *Global Learning and Sustainable Development (Teaching Contemporary Themes in Secondary Education)*.
- Grabel, Ilene e Ha-Joon Chang, *Reivindicar o Desenvolvimento*, Sururu.
- Greenhalf, Jessica e McGee, Rosemary (2011) *Young citizens: youth and participatory governance in Africa*, IIED's PLA series co-editors, Plan UK and the Institute of Development Studies (IDS).
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis L. (2012) *The Global Fourth Way. The Quest for Educational Excellence*, California: Corwin, Learning Forward and Ontario Principals' Council.
- HENRIQUES, M.; Rodrigues, A.; Cunha, F.; Reis, J. (2000). *Educação para a Cidadania*, Lisboa: Plátano Editora.
- Iliffe, John (2007) *Africans: The History of a Continent*, Cambridge University Press; 2 edition
- Kent and the Wider World (2007) *From spectator to spect-actors: using forum theatre to explore global citizenship. A resource booklet for teachers, youth workers and facilitators*, Kent and the Wider World

- King, Kenneth, Buchert, Kind et alli (1999) *Changing international aid to education: global patterns and national contexts*, Unesco Publishing/NORRAG
- Leighton, Ralph (2012) *Teaching Citizenship Education. A radical approach*, Continuum.
- Mesa, Manuela (2003), *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid: Fuhem.
- Milando, João. *Cooperação sem desenvolvimento*, ICS
- Moyo, Dambisa (2010) *Dead Aid -Why Aid Is Not Working and How There Is a better Way for Africa*, Penguin.
- Murphy-Shigematsu, Stephen (2007) *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, Jossey-Bass Education.
- Peet, Richard, Hartwick, Elaine (2009) *Theories of development: contentions, arguments, alternatives*, The Guildford Press.
- Perkins, Dwight Heald, Radelet, Steven C. e Lindauer, David L. (2006). *Economics of development*, WW. Norton.
- Quinn, Therese; Hochtritt, Lisa and Ploof, John (2011) *Art and Social Justice Education: Culture as Commons*, Routledge.
- Rist, Gilbert (2002) *The history of development: from western origins to global faith*, Zed Books
- SANTOS, M. E. M. (2001). *A cidadania na voz dos manuais escolares – Que temos? O que queremos?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Schweisfurth, M., Davies, L, Harber, Clive (2002) *Learning democracy and citizenship: international experiences*, Universidade do Estado da Pensilvânia: Symposium Books.
- Sévérino, Jean-Michel et Debras, Jean-Michel Debras (2010) *L'Aide au développement*, Broché
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*, Porto, Profedições.
- TEODORO, A. (org.) *Educar, promover, emancipar*. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas
- VIEGAS, J. M. et al (2000). *Cidadania, Integração e Globalização*. Oeiras: Celta Editores
- VV. AA (2012) *80:20. Development in a Unequal World, Educating and Acting for a Better World, Ireland and the University of South Africa Press, 6th edition*.

- VV.AA. *Educação, Inovação e Desenvolvimento*, Gulbenkian.Walker, George (2011) *Educating the Global Citizen*, John Catt Educational Ltd.
- Wiggan, Greg and Hutchison, Charles B. (2009) *Global Issues in Education: Pedagogy, Policy, Practice and the Minority Experience*, R&L Education
- Anheier, Helmut K. and Isar, Yudhishtir Raj (2012) *Cultures and Globalization: Cities, Cultural Policy and Governance*, The American University of Paris.
- Argibay, Miguel et all (1997) “Educación para el Desarrollo: El espacio olvidado de la cooperación”. In *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*. Número 19.
- Arthur, James and Davies, Ian (2008) *Citizenship Education* (Four-Volume Set), SAGE Publications Ltd.
- Baptista, José da Silva; A cooperação: revista mensal de cultura, informação das actividades económicas nacionais; Lisboa.
- Bayo, Pilar et all (2004) *La Educación para el Desarrollo en el ambito formal, espacio común de la cooperación y la educación: Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Bignold, Wendy and Gayton, Liz (2009) *Global Issues and Comparative Education (Perspectives in Education Studies Series)*, Learning Matters – Liverpool Hope University.
- Bowling, Ben and Sheptycki, James (2012) *Global Policing*, SAGE Publications Ltd
- Deacon, Bob (2007) *Global Social Policy and Governance*, SAGE Publications.
- Howe, William A. and Lisi, Penelope L. (2013) *Becoming a Multicultural Educator Developing Awareness, Gaining Skills, and Taking Action*, SAGE Publications Pvt. Ltd.
- Mesa, Manuela e Escudero, José (s/d) *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*, Centro de Educación e investigación para la paz.
- Nikolopoulou, Anastasia et al (2010) *Education for Sustainable Development Challenges: Strategies and Practices in a Globalizing World*, SAGE Publications, Inc.
- Olssen, Mark et al. (2004) *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*, SAGE Publications Ltd.
- Stevenson, Nick (2011) *Education and Cultural Citizenship*, SAGE Publications Ltd

- Ward, Stephen and Eden, Christine E. (2009) *Key Issues in Education Policy (Education Studies: Key Issues)*, SAGE Publications.
- Aczur, Las Segovias (1998) *Guía de Educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?*, Asociación Los Libros de la Catarata, 1º Edition.
- Arnove, Robert F. et al (2007) *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, Rowman & Littlefield Publishers.
- Ball, Stephen J. (2012) *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Routledge.
- Banks, James A. (2007) *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, Jossey-Bass Publishing.
- Brock, Colin (2011) *Education as a Global Concern*. Continuum Publishing Corporation.
- Campbell, David E. et al (2012) *Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation*, Harvard Education Press.
- Colom, Anthoni J. (2001) *Desarrollo Sostenible y Educación para el Desarrollo*, Octaedro.
- Elliott, Geoffrey et al (2010) *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*. Continuum Publishing Corporation.
- Gutek, Gerald L. (2005) *American Education in a Global Society: International and Comparative Perspectives*, Waveland Press.
- Hernandez, Juanita (s/d) *Educación para la Paz y la Ciudadanía Mundial*, Kindle Edition.
- McMahon, Margery (2011) *International Education: Educating for a Global Future*. Dunedin Academic Press
- Merriam, Sharan B. et al (2006) *Global Issues and Adult Education: Perspectives from Latin America, Southern Africa and the United States*, Jossey-Bass Publishing.
- Monclus, Antonio (2001) *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*. Editorial Complutense.
- Mugrabi, Edivanda et al (2006) *Desarrollo de la Educación y Educación para el Desarrollo Integral: Contribuciones desde la Pedagogía del Texto*, Sello Editorial Universidad de Medellín.

- Nye, Joseph S. and Welch, David A. (2012) *Understanding Global Conflict and Cooperation: An Introduction to Theory and History*. Pearson.
- Olssen, Mark et al (2004) *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. SAGE PUBLICATIONS LTD.
- Orozco, Marcelo M. Suarez (2007) *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education*. University of California Press.
- Peters, Michael A. et al (2007) *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy*, Sense Publishers.
- Rayo, José Tuvilla (2003) *Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global*. Edições Artmed.
- Roth, Klas and Gur-Zeév, Ilan (2007) *Education in the Era of Globalization*. Springer-Verlag New York, LLC.
- Sacristan, J. Gimeno (2000) *Educar e Conviver na Cultura Global: As Exigências da Cidadania*. Edições Artmed.
- Sigel, Roberta S. and Hoskin, Marilyn B. (2013) *Education for Democratic Citizenship: A Challenge for Multi-ethnic Societies*, Routledge.
- Silova, I. (2010) *Post-socialist Transformations in Educations: (Re)Reading the Global in Comparative Education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Stiasny, Mary and Gore, Tim (2012) *Going Global: The Landscape for Policy Makers and Practitioners in Tertiary Education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Tucker, Toni Fuss Kirkwood (2009) *Visions in Global Education (Complicated Conversation: a book series of curriculum studies)*, Peter Lang Publishing.
- Verger, Antoni et al (2012) *Global Education policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, Continuum Publishing Corporation.
- Zajda, Joseph et al (2008) *Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education*. Spreing-Verlag New York INC.

Apêndice II – Lista de publicações feitas no blogue do GEED

Entradas		
Dia	Temática/Evento	Link
6 de Janeiro de 2013	The invisible children	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/595
8 de Janeiro de 2013	Dia Mundial da Alfabetização	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/602
30 de Janeiro de 2013	Dia da Paz e da Não-violência	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/603
5 de Fevereiro de 2013	Revista da Plataforma Portuguesa das ONGD	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/604
6 de Fevereiro de 2013	Dia Internacional da Tolerância Zero à Mutilação Genital Feminina	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/605
8 de Fevereiro de 2013	Trabalho em ED em Portugal distinguido	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/606
15 de Fevereiro de 2013	Filme “O Fiel Jardineiro”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/607
19 de Fevereiro de 2013	Visita do GENE a Portugal	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/608
20 de Fevereiro de 2013	Dia Mundial da Justiça Social	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/612
21 de Fevereiro de 2013	Dia Internacional da Língua Materna	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/613
28 de Fevereiro de 2013	I Conferência Go Local: Respostas Locais a Desafios Globais	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/615
5 de Março de 2013	Curso de Direitos Humanos: entre princípios e práticas”, no Observatório Político	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/616
8 de Março de 2013	GEED - ESE/IPVC no "Sociedade Civil"	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/617
8 de Março de 2013	Filme “Amigos Improváveis”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/619
8 de Março de 2013	Dia Internacional da Mulher	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/618
8 de Março de 2013	Colóquio Internacional FPCEUP+CEAUP	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/620
19 de Março de 2013	GEED no programa	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/623

	“Sociedade Civil”	
20 de Março de 2013	Dia Internacional da Felicidade	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/624
21 de Março de 2013	Dia Mundial para a Eliminação da Discriminação Racial	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/625
22 de Março de 2013	Dia Mundial da Poesia	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/626
2 de Abril de 2013	Seminário “Pobreza e Direitos Humanos”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/628
8 de Abril de 2013	Filme “Às segundas ao sol”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/629
8 de Abril de 2013	Dia Internacional do Cigano	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/630
11 de Abril de 2013	Formação em Educação para o Desenvolvimento – GEED	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/631
16 de Abril de 2013	Relatório UNICEF	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/632
17 de Abril de 2013	Campanha Global pela Educação	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/633
18 de Abril de 2013	Dia do Voluntário na Universidade do Porto	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/634
23 de Abril de 2013	“Juntos contra o tráfico de seres humanos” – Saúde em Português	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/641
30 de Abril de 2013	Seminário Internacional IMVF	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/641
2 de Maio de 2013	“A Educação Proibida” em exibição no Cinema Verde Viana	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/644
3 de Maio de 2013	VIII Colóquio os Direitos Humanos na Ordem do Dia: População e Desenvolvimento na Agenda de Política Externa e Cooperação Pós 2015	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/645
8 de Maio de 2013	Filme “O Voo do Humbi-Humbi”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/649
9 de Maio de 2013	É a Educação para o Desenvolvimento avaliável ou não?	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/652
9 de Maio de 2013	Reforço dos Direitos económicos, sociais e culturais dos portugueses	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/653
13 de Maio de 2013	“Por um mundo mais justo” – Notícia JN	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/654

15 de Maio de 2013	Dia Mundial da Cidadania	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/655
3 de Junho de 2013	III Jornadas de Educação para o Desenvolvimento	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/659
5 de Junho de 2013	Dia Mundial do Meio Ambiente	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/660
6 de Junho de 2013	Filme “Quem se importa”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/662
17 de Junho de 2013	Revista da Plataforma Portuguesa de ONGD	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/663
18 de Junho de 2013	Economia Social e Solidária: “porque o mundo (não) é plano”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/664
26 de Junho de 2013	VIII Encontro “A escola no mundo, o mundo na escola”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/665
1 de julho de 2013	Filme “O Menino de Cabul”	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/667
2 de julho de 2013	Conferência CEAUP - Filmar (em) Angola	http://internacional.ipvc.pt/pt/node/668

Apêndice III – Exemplo de publicação no blogue do GEED

Dia Internacional da Tolerância Zero à Mutilação Genital Feminina

Assinala-se hoje, dia 6 de Fevereiro, o Dia Internacional de Tolerância Zero à Mutilação Genital Feminina, no sentido de denunciar a prática que atinge milhões de crianças e mulheres em todo o mundo.

6 de fevereiro foi a data internacionalmente consagrada como o Dia Internacional de Tolerância Zero à Mutilação Genital Feminina (MGF) pela Organização das Nações Unidas. Desde 2003, este dia é assinalado com o objetivo de denunciar a prática, sabendo-se que 140 milhões de meninas e mulheres em todo o mundo vivem atualmente com consequências da MGF e que no continente africano cerca de 101 milhões de meninas de 10 anos ou mais sofreram deste procedimento. Estes números refletem, segundo a UNICEF, uma violação dos direitos humanos e reflete a desigualdade entre os sexos, evidenciando a discriminação contra as mulheres. Esta prática resulta de uma perpetuação de fatores culturais, religiosos e sociais no seio de famílias e comunidades que fazem dela uma preparação da mulher para a vida adulta e do casamento, livre de pudor e impureza. Efetivamente, a mutilação genital feminina, que acontece entre a infância e a iniciação da puberdade, segundo a Organização Mundial de Saúde, abarca todos os procedimentos que envolvem a remoção parcial ou total dos órgãos genitais femininos externos ou outras lesões dos órgãos genitais femininos para razões não-médicas.

Enquanto problemática internacional, desde 1997, têm sido feitos claros esforços para combater a mutilação genital feminina, através de pesquisa, do trabalho dentro das comunidades, e mudanças na política pública a nível local e internacional: maior envolvimento internacional para combater esta prática a partir do trabalho de organismos não-governamentais e revisão de quadros legais e crescente apoio político. Dez anos depois, a Organização Mundial da Saúde, em parceria com as Nações Unidas e outras instituições internacionais, formaliza o seu esforço para a eliminação da MGF através da publicação do documento “Eliminating female genital mutilation: na interagency statement OHCHR, UNAIDS, UNDP, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO”. Em 2010, a Organização Mundial de Saúde publicou, em colaboração com outras agências internacionais, “Global strategy to stop health care providers from performing female genital mutilation” enquanto repto para combater esta prática. Em Dezembro de 2012, a Assembleia Geral da ONU aceitou uma resolução sobre a eliminação da mutilação genital feminina.

Em 2009, Portugal assume formalmente um compromisso relativamente à eliminação da MGF, através da adoção do I Programa de Ação para a Eliminação da Mutilação Genital Feminina. Esta convenção surgiu com o objetivo de promover os Direitos Humanos, o direito à saúde, o direito à integridade física, à não sujeição a nenhuma forma de tortura ou tratamento cruel.

No ano 2011 surge, por sua vez, o II Programa de Ação para a Eliminação da MGF, integrado no IV Plano nacional para a Igualdade – Cidadania e Género (2011-2013). Segundo a Direcção-Geral de Política de Justiça, este programa procura sensibilizar e informar as comunidades para o combate à MGF enquanto repto social, alargando os seus centros de intervenção como forma de erradicação da prática. Neste domínio, e no sector da Cooperação para o Desenvolvimento, é dada especial atenção à prossecução dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio: 2) Educação primária universal; 3) Igualdade de Género e Empoderamento das Mulheres, indispensável para um desenvolvimento sustentável e socialmente mais justo; 5) Saúde Materna e Saúde Reprodutiva; 6) HIV/SIDA, malária e outras doenças graves. Estes tópicos deverão orientar e constituir parte das ações políticas, dos programas e projetos da Cooperação portuguesa no contexto das intervenções na área: “Registando-se por parte dos Governos e instituições de alguns países sinais que tendem a desencorajar a prática da MGF, os técnicos/as portugueses/as ali colocados/as poderão, no âmbito das funções que desempenham e mediante solicitação para tal por parte das autoridades locais, contribuir para o debate e esclarecimento de dúvidas quanto aos riscos para a saúde da mulher e da criança que a prática da MGF/C implica” (II Programa de Ação para a Eliminação da Mutilação Genital Feminina, 2011, p. 29).

Proposta para ver: *Desert Flower* (2011)

Trailer: <http://www.youtube.com/watch?v=TCpXLQTQepo>

Apêndice IV – Fichas de Leitura

Ficha de Leitura 1

Nome da Obra: Guía de educación para el desarrollo. Y tú...¿cómo lo ves?

Editor: A ACSUR- Las Segovias, representada pelo responsável pela área de Educação para o Desenvolvimento, José Vázquez, é uma Organização Não-Governamental de Desenvolvimento. Nasceu em 1986, com um projeto na região das Segovias, no Nicarágua, cujo nome foi adotado para a organização. A instituição trabalha na área da cooperação para o desenvolvimento com os países de Sul, de forma a assegurar uma vida digna e o respeito pelos direitos destes povos. Trabalha ainda para o desenvolvimento, humano e sustentável, enquanto direito dos povos, tendo por base a educação. Os objetivos da ACSUR – Las Segovias são o combate à pobreza e desenvolvimento humano sustentável, bem como a promoção de estratégias que visem a eliminação da visão e do mundo eurocêntrico, de forma a serem reconhecida a pluralidade de identidades, no âmbito da promoção da igualdade entre homens e mulheres. Ao mesmo tempo, pretende-se a transformação política dos processos de globalização de forma mais justa, equitativa e democrática, baseada na cooperação pacífica entre os povos. Este propósito promove também o empoderamento das comunidades carentes através da defesa e promoção dos direitos humanos, os direitos económicos, sociais e culturais das mulheres e dos homens. A defesa da dignidade humana é feita através da criação de redes de formação e de apoio e movimentos sociais e populares do Norte e do Sul, para promover a cidadania participativa e solidária. Finalmente, destaca-se ainda o trabalho na preservação do meio ambiente e de uma cultura de paz.

Ano de publicação: 1998

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação para o Desenvolvimento, educação formal, educação não-formal, orientações pedagógicas.

Índice:

Primera parte: Orientaciones de carácter general

Introducción: Posibilidades de la Guía

1. La Guía como parte de un proyecto
2. Destinatarios y objetivos
3. Estructura

Capítulo 1: El espacio de la educación para el desarrollo

1. Un concepto crítico de educación para el desarrollo
 - 1.1. Educación para el desarrollo y formación social crítica
 - 1.2. Implicaciones didácticas del concepto
2. La educación para el desarrollo en el marco de la Logse
3. La educación para el desarrollo en el marco de la educación no formal

Capítulo 2: Propuesta para poner en práctica un programa de educación para el desarrollo

1. Pautas generales
2. Un modelo cognoscitivo para abordar didácticamente el problema del desarrollo desigual
 - 2.1. La naturaleza del problema y su lógica de conocimiento
 - 2.2. Un discurso que ofrecer al alumnado
3. Aplicación del modelo a la organización de un programa de enseñanza
 - 3.1. Utilidad general del modelo
 - 3.2. Aplicación del modelo a la enseñanza secundaria obligatoria: la posibilidad brindada por las ciencias sociales
 - 3.3. Aplicación del modelo a la enseñanza secundaria obligatoria: otras posibilidades
 - 3.4. Aplicación del modelo a la educación no formal
 - 3.5. Aplicación del modelo a la educación primaria
4. Principios de actuación y relación de procedimientos útiles: Metodología del programa
 - 4.1. La educación social crítica: principios generales de actuación
 - 4.2. Procedimientos útiles para aplicar a la práctica

ANEXO: Recursos y actividades

Segunda parte: Orientaciones didácticas para la educación formal

Introducción: ¿Por qué la educación del desarrollo en la escuela?

1. ¿Qué educación para el desarrollo?: conocimiento y emancipación
2. El nuevo marco de la LOGSE: educación obligatoria y globalización curricular
3. Más allá de la transversalidad: principios de procedimiento en el horizonte de lo posible
4. Orientaciones metodológicas: actividades y recursos para la reflexión y la acción
5. Orientaciones para la evaluación: cooperación y compromiso

ANEXO: Orientaciones para las actividades

Tercera parte: Orientaciones didácticas para la educación no formal

1. Concepto de educación para el desarrollo en la educación no formal
2. Los animadores en el ámbito de la educación no formal
3. Aspectos a tener en cuenta en la intervención educativa (Principios y técnicas)
 - 3.1. Principios de intervención
 - 3.2. Estrategias metodológicas
 - 3.2.1. Factores a tener en cuenta ante la elección de una técnica
 - 3.2.2. Algunas preguntas que debemos hacernos cuando preparamos una sesión
 - 3.2.3. Una posible secuencia metodológica
4. Planificación de las acciones
 - 4.1. Planificación general de una Organización
 - 4.2. Planificación de algunas acciones formativas
 - 4.2.1. Un curso centrado en un nivel de análisis

- 4.2.2. Un curso que recorre diferentes niveles de análisis
- 4.2.3. Formación centrada en un perfil/responsabilidade
- 4.2.4. Una acción concreta: *Y tú... ¿cómo lo ves?* Aviso para navegantes

ANEXO: Pistas para planificar, desarrollar y evaluar acciones

Sinopse: Num mundo de “guerras visíveis” e de outras “invisíveis”, como a economia global, o mercado mundial, a degradação da natureza, a pobreza e a marginalização, o trabalho das Organizações Não-Governamentais (ONG) tem vindo a ser de “ambulâncias” destas guerras. A metáfora de José Vázquez ilustra a importância de uma energia alterativa e inovadora para mudar estas questões controversas: a solidariedade. E no âmbito social, a educação aparece também como solução para estes dilemas, uma vez que questiona o papel da escola, dos educadores e da própria aprendizagem. Esta preocupação educativa, em conjunto com outras do âmbito económico, político, social e cultural, ajudam a conhecer e interpretar o mundo contemporâneo, nomeadamente de forma a reflectir sobre a realidade Norte-Sul, a interdependência e a cooperação, o estímulo de valores como a solidariedade, a tolerância e a justiça social, respeito pela diversidade social, económica e cultural e a participação responsável e ativa na sociedade. Na primeira parte deste guia são fornecidas orientações gerais sobre o conceito de Educação para o Desenvolvimento e sua operacionalização através de programas educacionais em vários campos. A segunda parte centra-se no debate teórico sobre a integração educativa, fornecendo ferramentas úteis para trabalhar com os jovens no sistema de ensino formal. A terceira parte concentra-se sobre as possibilidades de planeamento de programas educativos no campo da educação não-formal e é direccionado principalmente para as organizações de juventude e lazer. Este guia é consequência da primeira edição, de 1996, e foi atualizado a partir das contribuições que surgiram de experiências práticas implementadas em Espanha.

Como citar esta obra:

ACSUR – Las Segovias (ed) (1998) *Guía de educación para el desarrollo. Y tú...¿cómo lo ves?* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Ficha de Leitura 2

Nome da Obra: La Educación para el Desarrollo

Autores: Miguel Argibay e Gema Celorio fazem parte da equipe de Educação para o Desenvolvimento Hegoa (Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional) desde 1988. O seu trabalho tem como preocupação central o contributo para uma formação e emancipação críticas, através da leitura e análise da realidade educativa. Desta feita, desenvolveram várias investigações e realizaram cursos de formação, seminários e conferências temáticos. Ao mesmo tempo, elaboraram publicações de carácter teórico e pedagógico e coordenaram programas dirigidos ao contexto de educação formal (Mundilab) e a um contexto mais amplo, de redes de âmbito local e internacional (Amanda, Mosaiko e Polygone). Com o objectivo de partilhar e cruzar informações, são também pioneiros na organização, em parceria com outras agências de Educação e Desenvolvimento, de três Congressos de Educação para o Desenvolvimento (1990, 1996 e 2006).

Ano de publicação: 2005

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação para o Desenvolvimento, Dimensão Pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, projectos.

Índice:

1. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

1.1. Pasado y presente de la Educación para el Desarrollo

1.1.1. El enfoque ‘Caritativo-Asistencial’

1.1.2. El enfoque ‘Crítico-Solidario’

1.1.3. El enfoque de ‘Educación Global’

1.1.4. El enfoque de ‘Educación para la Ciudadanía Universal’

1.2. El marco institucional

1.2.1. La Unión Europea

1.2.2. Del Comité de Enlace de las ONGD europeas al CONCORD

1.2.3. La Educación para el Desarrollo en el Estado español

1.2.4. Las ONGD principales agentes de la promoción de la Educación para el Desarrollo en el Estado español

2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

2.1. Las funciones de la Educación para el Desarrollo en el campo de la cooperación y la solidaridad internacional

2.2. El papel de la Educación para el Desarrollo en la cooperación

2.3. Agentes de Educación para el Desarrollo. Las ONGD

2.4. Los grupos objetivo

2.4.1. Sector formal

2.4.2. Sector no formal

2.4.3. Sector informal

3. LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

3.1. Dimensión pedagógica de la Educación para el Desarrollo

3.2. Cómo acotar y definir esta corriente educativa

3.2.1. La perspectiva de género en la Educación para el Desarrollo

3.3. Objetivos generales

3.4. Los ejes cognitivos

3.4.1. Los conceptos y temáticas

3.4.2. Los procedimientos

3.4.3. Los valores

3.5. Las acciones de Educación para el Desarrollo

3.5.1. Tipología de acciones

3.5.2. Los ejes temáticos

3.6. Didáctica de la Educación para el Desarrollo

3.6.1. Secuencias didácticas

4. LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

4.1. Formulación de proyectos de E.D.

4.2. La evaluación de proyectos de E.D.

4.3. La sistematización

Sinopse: A Educação para o Desenvolvimento tem como propósito a transformação do conhecimento, das percepções e das atitudes como forma de melhorar as relações entre Norte-Sul no que diz respeito ao Desenvolvimento Humano. Nesta obra, crê-se que a filosofia e a praxis da Educação para o Desenvolvimento baseiam-se na consciência dos indivíduos, dos grupos e das instituições/organizações sobre a realidade da relação interdependente Norte-Sul. Apresentando-se enquanto proposta teórica e pedagógica, pretende-se que este seja um alerta para a necessidade de um diagnóstico social que exponha a importância da participação responsável na discussão deste assunto, como forma de compreender as funções da cooperação internacional enquanto ponto de encontro de conexões e fenómenos de globalização cada vez mais fragmentados. Sublinha-se ainda o carácter inclusivo da Educação para o Desenvolvimento, na medida em que se procura envolver os cidadãos e os demais sectores da sociedade civil na reflexão e acção para a mudança social.

Este livro pretende, pois, caracterizar a Educação para o Desenvolvimento a partir da sua definição histórica – origem e evolução do conceito – e definição institucional – numa perspectiva governamental (União Europeia e caso espanhol) e não-governamental (papel das ONGD). Procura ainda ajudar a pensar as funcionalidades que assume no contexto educativo, através do seu papel no campo da cooperação e da solidariedade internacional. Este é ainda um manual pedagógico, uma vez que a partir dos seus objectivos, recursos e métodos, se expõe a dimensão didáctica da Educação para o Desenvolvimento através das suas implicações educativas, por um lado, nos eixos teóricos – conceitos, procedimentos e valores, e, por outro, na dimensão didáctica – tipologia de acção, técnicas e estratégias didácticas. Finalmente, a presente obra apresenta algumas considerações acerca dos projectos em e para Educação para o Desenvolvimento, nomeadamente no que diz respeito à formulação e sistematização de projectos – formulário de apresentação e matriz de planificação – e à sua posterior avaliação – critérios de elegibilidade e critérios de selecção de projectos.

Como citar esta obra:

Argibay, Miguel e Celorio, Gema (2005) *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Ficha de Leitura 3

Nome da Obra: Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas Científico-técnicas

Coordenadores: Alejandra Boni é professora associada do Departamento de Engenharia de Conceção e líder de equipa do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento, Cooperação Internacional e Ética na Universidade de Valência. Nesta instituição supervisiona ainda o Mestrado de Política e Processo de Desenvolvimento de Programa. Atualmente, Alejandra Boni tem vindo a investigar nas áreas da cidadania global, do desenvolvimento humano e das capacidades de ensino, no que diz respeito ao uso de diferentes metodologias qualitativas e participativas, como a pesquisa colaborativa. Editou vários livros em espanhol e tem escrito artigos em revistas como a Power and Education (2009), do Ensino Superior (2007), Ciência e Ética de Engenharia (2008) e European Journal of Engineering Education (2008, 2009).

Agustí Pérez-Foguet é professor associado da Universidade Politécnica da Catalunha - BarcelonaTech. Os seus interesses de pesquisa incluem Métodos Numéricos em Engenharia e Ciência Aplicada, Matemática aplicada à Engenharia Ambiental e desenvolvimento sustentável, qualidade do ar, serviços de gestão e de recursos hídricos nos países em desenvolvimento.

Ano de publicação: 2006

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação para o Desenvolvimento, desenvolvimento humano, cooperação, sustentabilidade.

Índice:

La Educación para el Desarrollo, eje de la Tecnología para el Desarrollo Humano

- El contexto internacional
- Tecnología para el Desarrollo Humano
 - Referentes internacionales
 - Tecnología para el Desarrollo Humano y Sostenibilidad
- Tecnología para el Desarrollo Humano en Cooperación para el Desarrollo
 - Ejes de intervención
- Programa de la Federación Española de Ingeniería Sin Fronteras
 - Programa de Formación de Profesorado de ISF España
- Bibliografía

La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano

- La evolución de la ED
- Fundamentación y definición del modelo de ED para la ciudadanía cosmopolita
- Características de la ED como educación para la ciudadanía cosmopolita

Conclusiones
Bibliografía

Definición y elementos centrales del Desarrollo Humano

Un nuevo concepto de desarrollo
El desarrollo humano sostenible
Las deferencias del desarrollo humano con otros conceptos afines
El PNUD y el paradigma del desarrollo humano
¿Hay un paradigma alternativo?
Del PNB per cápita al Índice de Desarrollo Humano (IDH)
El Concepto de pobreza en el desarrollo humano
Índice de Pobreza Humana (IPH)
Otros indicadores del PNUD
Los Objetivos del Milenio
Bibliografía

Concepto y características de la Ciudadanía Cosmopolita (o Global)

Pertenecer y participar
Dimensiones y tipos de ciudadanía
La ciudadanía cosmopolita o global
Conclusiones
Bibliografía

La Educación Popular, fuente de la Educación para el Desarrollo

Orígenes y evolución de la educación popular
De la educación liberadora a la educación popular
Crisis y perspectivas de la EP
Fundamentos de la educación liberadora, pilares de la educación popular
Propuesta metodológica participativa
Educación para el desarrollo y educación popular
Relaciones entre la educación para el desarrollo y la educación popular
Una mirada comparativa entre la ED e la EP y algunos interrogantes
Retos frente a la globalización
Bibliografía

La Educación Universitaria ¿Hacia el Desarrollo Humano?

El rol de la universidad en el desarrollo
Tendencias de la educación universitaria en el siglo XXI
La respuesta de Europa: el Espacio Europeo de Educación Superior
Algunas consideraciones críticas acerca del EEES
La universidad transformadora orientada al desarrollo humano
Bibliografía

Instrumentos para el Impulso de la Educación para el Desarrollo en la Universidad

Contexto general de la universidad española

Instrumentos universitarios que permiten la introducción de la ED
Iniciativas de ED en los estudios científicos-técnicos
Los códigos éticos
La formación de profesorado
Docencia reglada
Programas de movilidad y estancias de estudiantes con ONGD
Bibliografía

Herramientas pedagógicas para introducir la Educación para el Desarrollo en el aula

Juicio moral y razonamiento morales
Conflicto cognitivo
Diálogo
Dilema moral
Diagnóstico de situaciones
Comprensión crítica
Bibliografía

Sinopse: Numa sociedade cada vez mais complexa e global, é necessária cada vez mais a capacidade de analisar e interpretar os fenómenos e mutações sociais que acontecem. Como alertam Alejandra Boni e Agustí Pérez-Foguet, a globalização económica, a homogeneização cultural, os avanços tecnológicos e científicos e as alterações climáticas estão a afectar as relações económicas, políticas e sociais, uma vez que influenciam a formas de organização dos países no estabelecimento de regras internacionais e afectam o modo como as pessoas se relacionam. A educação deve ser a ferramenta e o instrumento para a compreensão destes problemas, a uma escala local, mas também global. A universidade aparece como pano de fundo da reflexão de Alejandra Boni e e Agustí Pérez-Foguet acerca da cooperação e da Educação para o Desenvolvimento. A universidade assume, efetivamente, uma responsabilidade social iminente, de analisar a problemática do desenvolvimento e da cooperação de forma a seguir o princípio pedagógico da Educação para o Desenvolvimento. Esta preocupação educativa, ao serviço de uma cidadania global, tem por base a introdução no currículo escolar de uma dimensão cada vez mais global de análise, compreensão e crítica dos fenómenos atuais. Pressupõe que se encontrem soluções criativas e inovadoras para os dilemas que se têm vindo a impor, garantindo o respeito por valores como a igualdade, a justiça social e a solidariedade como princípios da Educação para o Desenvolvimento.

Como citar esta obra:

Boni, Alejandra e Pérez-Foguet, Agustí (coord..) (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam.

Ficha de Leitura 4

Nome da Obra: Constructing Education for Development: International Organizations and Education for all

Autora: Colette Chabbott é Directora do Centro de Estudos de Educação Comparada Internacional na Academia Nacional de Ciências, nos Estados Unidos da América. Trabalhou com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, em Bangladesh e na Guiné e ensinou no programa de Educação Internacional e Comparado da Universidade de Stanford. Foi ainda consultora para outras organizações internacionais no Egipto, Índia, Paquistão e Afeganistão.

Ano de publicação: 2003

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Desenvolvimento Internacional; Educação Internacional; Organizações de Desenvolvimento Internacional.

Índice:

1. Introduction
2. Setting the stage
3. Discourse
4. International Development as an Organizational Field
5. Educational Development Professionals
6. Conferences to Universalize Education, 1945-1990
7. Conclusion

Sinopse:

A presente obra apresenta e analisa a Educação para o Desenvolvimento a partir do papel das organizações e dos profissionais da área desde a II Guerra Mundial. Desta feita, usa as matrizes de trabalho, os relatórios e ainda as bases de dados de organizações internacionais, as matrizes de conferências internacionais e entrevistas com mais de 40 profissionais da área do desenvolvimento. O livro expõe o curso histórico da noção de desenvolvimento, reflectindo, a partir dele, a sua implicação no desenho das políticas e projectos educativos nos países menos industrializados.

Colette Charbbott sustenta a sua tese a partir da ideia de que a mudança social acontece a partir dos sujeitos. Se nas primeiras duas décadas após a II Guerra Mundial, o desenvolvimento dizia respeito ao crescimento económico e à industrialização, nomeadamente à ajuda ao investimento económico e social nos países menos industrializados, depois desta altura, evidenciam-se índices elevados de crescimento populacional e uma atenção cada vez maior às relações de dependência do Norte-Sul. A partir desta altura, o conceito de desenvolvimento, impulsionado pelo trabalho de agências de cooperação internacional, ganha um sentido cada vez

mais social e ligado ao indivíduo. É, pois, por esta altura que, segundo a autora, o bem-estar individual se assume como principal medida de desenvolvimento e a educação a principal chave de desenvolvimento individual. Chabbott estuda este fenómeno a partir do papel e relevância do discurso do desenvolvimento internacional, através da análise trabalho de organizações de desenvolvimento internacionais e conferências internacionais de educação e desenvolvimento internacional. Sublinha a Conferência de Educação para Todos (1990) como exemplo da ênfase dada ao desenvolvimento individual e da legitimação do trabalho dos profissionais do desenvolvimento internacional, ora em agências governamentais, ora em organizações não-governamentais para o desenvolvimento (ONGD). A partir desta Conferência e da publicação da Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a autora acredita que há uma redefinição dos papéis dos Estados-nação e das organizações internacionais, uma vez que se perspectiva uma renovada noção de educação comparada e de desenvolvimento.

Como citar esta obra:

Chabbott, Colette (2003) *Constructing Education for Development: International Organizations and Education for All*. New York: Routledge.

Ficha de Leitura 5

Nome da Obra: Education as a Global Concern

Autor: Colin Brock é especialista em Educação Comparada e Internacional. É investigador sénior da UNESCO na área da Educação como resposta humanitária, nomeadamente no reconhecimento de padrões internacionais de desenvolvimento e na contribuição das universidades para o papel da educação como resposta humanitária. Apesar da sua formação em Geografia e Antropologia, o seu trabalho académico sobre as temáticas do Desenvolvimento Educacional foi impulsionado pelas universidades de Leeds, Hull e Oxford, bem como por agências como o Banco Mundial, a Comissão Europeia, a UNESCO e PNUD. Durante grande parte das décadas de 70 e 80, trabalhou na América Latina e em pequenos países em desenvolvimento nas zonas tropicais, mas desde 1989 tem operado principalmente na África subsaariana, na Ásia do Sul, China e agora no Médio Oriente. A sua experiência de campo tem sido na Formação de Professores e Formação, Género, Educação e Desenvolvimento, Desenvolvimento Curricular e Planeamento Educacional.

Ano de publicação: 2011

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação, Educação Internacional, resposta humanitária, ambientes de desastre.

Índice:

1. Why is Education a Global Concern?
 - Introduction
 - What is 'education' anyway?
 - Education systems and their functions
 - Education and development
 - The Millennium Development Goals
 - The problem of the education establishment
 - Summary
2. Education as a Humanitarian Response
 - Introduction
 - A holistic approach to EHR
 - A human rights approach
 - The issue of scale
 - The notion of cultural capacity
 - Gender
 - Summary
3. The Excluded and Marginalized Majority

- Introduction
- Slavery
- Orphans and vulnerable children (OVCs)
- Extreme poverty and the marginalized majority
- Teachers
- Literacy, adult and non-formal education
- Indigenous peoples
- Travelling communities
- Summary

4. Education and Disasters

- Introduction
- Education and war: hot and cold
- Multilateral and bilateral agencies and NGOs
- Education and emergencies: situations of conflict and post-conflict
- Refugees and asylum seekers
- Internally displaced people (IDPs)
- Education and environment disasters
- Major nutrition and health issues and education
- Summary

5. The Dislocated and Dysfunctional Mainstream

- Introduction
- Structure and funding of education systems
- Access and selection
- Curriculum and qualifications
- Summary

Epilogue: where do we go from here?

Sinopse: Mais do que um manual para situações de emergência, onde a educação deve ser pensada como prioridade, esta é uma orientação para ser aplicada e reflectida para todos os contextos educativos. A partir de uma abordagem holística e complexa, pretende-se reflectir acerca dos sistemas e situações de emergência e marginalização, com foco especial em: situações de conflito e pós-conflito, ajuda e educação, Sida/HIV, refugiados e minorias. Da mesma forma, este é um repto à mudança de perspectivas convencionais no que diz respeito à educação, especificamente à problematização da educação formal. A educação comparada e internacional assenta, pois, neste propósito, de transformar a ideia da educação à luz da experiência e do trabalho informal através da análise, da compreensão e da crítica e de diferentes contextos de aprendizagem, como a família e a comunidade. A partir da história, da filosofia e da economia da educação, a reflexão de Colin Brock parte da escola, enquanto espaço educativo de excelência, para pensar a educação enquanto preocupação social, cultural, económica, política, técnica e ambiental. As funções da educação são, então, equacionadas e consideradas enquanto preocupação e questão global. A aprendizagem aparece enquanto sinónimo de educação e, neste sentido, o desenvolvimento, enquanto evolução e progresso, apresenta-se a par destas ideias, nomeadamente a partir do Relatório de Monitorização de

Desenvolvimento (2011) e do Objectivo de Educação para Todos (EFA). Genericamente, Brock crê que a educação e a aprendizagem do ser humano são feitas a uma escala local e global e que, por isso, o seu desenvolvimento é mais rico e criativo para uma formação plena nos diferentes níveis de resolução – biológico, social, económico e ambiental.

Como citar esta obra:

Brock, Colin (2011) *Education as a Global Concern*. New York: Continuum International Publishing Group.

Ficha de Leitura 6

Nome da Obra: Global Learning and Sustainable Development: Teaching Contemporary Themes in Secondary Education

Editores: Helen Gadsby é diretora do PGCE – Curso de Geografia na Liverpool Hope University. É ainda docente nos cursos de licenciatura em BAQTS e PGCE. Tem experiência de dezasseis anos em dar aulas no Ensino Secundário na área da Geografia. Tem trabalhado ativamente na investigação sobre o Ensino Secundário, a dimensão global da educação e o ensino da Geografia. Os seus estudos incidem ainda sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação Global, participando em diversos encontros e *workshops* internacionais.

Andrea Bullivant trabalha na Faculdade de Educação no Liverpool World Centre, um organismo que trabalha com tutores e estudantes, escolas locais, comunidades e ONG. Este trabalho é feito no sentido da formação de professores e da educação global, desenvolvido nas áreas da Educação Global e o Desenvolvimento Sustentável na formação e trabalho com jovens, incluindo em projetos escolares.

Ano de publicação: 2010

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação Global, Desenvolvimento Sustentável, Cidadania, Escola.

Índice:

Introduction

Chapter 1: Global learning: a historical overview
Andrea Bullivant

Chapter 2: Current policy and practice
Helen Gadsby

Chapter 3: Educating for global citizenship
Phil Bamber

Chapter 4: Towards a European dimension in education: developing an intercultural pedagogy
Audrey Beaumont and Nicola Savvides

Chapter 5: Planning your curriculum
Alison Clark and Anne James

Chapter 6: Classroom approaches: walking the walk, (and more importantly) talking the talk
Steve Padget and Lorna Pout

Chapter 7: Provocation for Chapter 6 (how to do it)
Steve Padget and Lorna Pout

Chapter 8: Case studies of school practice

Conclusion

Sinopse: Helen Gadsby e Andrea Bullivant exploram a Educação Global e o Desenvolvimento Sustentável como ideias-chave e determinam alguns desafios do século XXI, tais como as mudanças climáticas, a globalização e as interdependências. As ideias de aprendizagem global e de desenvolvimento sustentável são também exploradas com outros temas, como a criatividade, reflexão crítica, tecnologias e *media*, identidade e diversidade cultural. Estes tópicos são particularmente relevantes, uma vez que devem ser considerados, segundo as autoras, no desenvolvimento dos jovens neste século. Não há, contudo, uma pretensão para a inclusão destes tópicos no currículo escolar, mas antes que sejam âncoras de pensamento que orientem os sentidos e significados das aprendizagens das crianças e jovens. Todavia, esta obra é também um instrumento de orientação pedagógica. Genericamente, e ao focar a escola como espaço privilegiado de educação e de desenvolvimento, explora a educação global através dos requisitos do currículo escolar. Além de uma orientação teórica para uma complexificação destes conceitos, esta obra apresenta ainda sugestões de medidas políticas e de trabalho prático de professores em contexto escolar. Esta aprendizagem global procura, pois, uma ligação com o currículo escolar e com diferentes agendas educativas, dando uma perspectiva de mudança política e de implicações para a prática pedagógica. A obra sugere ideias de como incorporar estas temáticas nas abordagens escolares, usando estudos de caso com conjuntos de atividades e recursos que funcionam como guia de como planejar, implementar e avaliar as mudanças no currículo para incorporar a aprendizagem global.

Como citar esta obra:

Gadsby, Helen and Bullivant, Andrea (edit) (2010) *Global Learning and Sustainable Development: Teaching Contemporary Themes in Secondary Education*. Oxon: Routledge.

Ficha de Leitura 7

Nome da Obra: Educar e conviver na cultura global

Autor: José Gimeno Sacristán é professor catedrático de Didática e Organização Escolar na Universidade de Valência, em Espanha. Em meados dos anos sessenta iniciou os seus estudos na Universidade Complutense de Madrid, na área de pedagogia. Trabalhou também nas universidades Complutense de Madrid e de Salamanca como professor e colaborou ainda com outras universidades espanholas e estrangeiras. É especialista em na área do currículo, gestão de equipas, ensino e inovação educacional. É autor de diversas publicações sobre cultura, ensino e educação, tendo ainda participado em diversas coletivas. Colabora habitualmente em inúmeras revistas sobre educação. Na área do currículo, Sacristán tem uma postura crítica sobre a obrigatoriedade de alguns conteúdos, na medida em que defende que o currículo deve fornecer meios para que o aluno se posicione em relação à sua cultura e à sociedade. Por outro lado, crê ainda que o professor precisa ter consciência das teorias, valores e crenças que embasam a organização curricular da escola, ou seja, do currículo oculto presente nas práticas quotidianas.

Ano de publicação: 2002

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Cidadania, Cultura, Educação, Globalização, Narrativas.

Índice:

As narrativas em progresso e as aspirações da educação

1. A sinfonia das narrativas. Formas de entender e querer o progresso em educação
2. Plano da obra

As fontes da experiência. A condição globalizada dos sujeitos

1. O reencontro com um paradigma perdido
2. Os processos de universalização refletidos na subjetivação ou aprendizagem da cultura
 - 2.1. A experiência direta limitada sobre o mundo
 - 2.2. As relações diretas com os outros como fonte de experiência
 - 2.3. A revolução da escrita e da leitura para codificar e comunicar a experiência num novo modelo de educação
 - 2.4. As novas tecnologias incidem nos processos de construção da subjetividade, acelerando e ampliando processos de comunicação já existentes que inventem o sentido da experiência
3. A globalização como condição do mundo atual
 - 3.1. A globalização cultural e as suas virtudes
 - 3.2. Consequências dos processos de globalização para a educação

Educar para viver com os outros. Vínculos culturais e as relações sociais

1. A dimensão social do sujeito e a educação
 - 1.1. A construção das redes sociais
2. Vínculos sociais básicos. O papel da cultura e as possibilidades da educação escolar
3. Modalidades espontâneas e regulamentadas adotadas pela sociabilidade. A cidadania como uma cultura para uma sociabilização “não natural”
4. As relações culturais e a hipertrofia da identidade

A cultura e a formação para a cidadania democrática

1. A cidadania como metáfora para a educação. A “inclusão educativa” como condição do cidadão
2. A cidadania como projeto de cultura social
3. Tradições de pensamento e práticas de educação para a cidadania
 - 3.1. A ótica liberal democrática e a pedagogia do liberalismo
 - 3.2. Modelo comunitarista. A multiculturalidade e a educação
 - 3.3. Cidadania no pluralismo democrático e cultural. O republicanismo cívico

Que tipo de cultura considerar e para quem?

1. Regras que regem a aprendizagem e os significados aprendidos nas redes sociais
2. Qual o sentido educativo de cultura? Regras do projeto iluminista revisto das escolas
3. Especificidades da experiência da aprendizagem cultural nas instituições educativas
4. A variedade dos indivíduos. A diversidade contra a anulação do sujeito ou face ao currículo oculto?
 - 4.1. Princípios para a decisão sobre os conteúdos e procedimentos do currículo comum. Alguns enfoques prioritários
5. A justiça curricular. A difícil conciliação do princípio de igualdade com o reconhecimento das diferenças toleráveis
 - 5.1. O currículo comum como instrumento da justiça
 - 5.2. A compatibilidade da aspiração à igualdade e o respeito pelas diferenças dignas de serem
 - 5.3. Diferenciação do currículo e políticas de igualdade

Sinopse: A cultura aparece como pano de fundo desta obra de Gimeno Sacristán e é analisada a partir da sua relação com a educação. Efetivamente, e reconhecendo que a cultura é construída no seio dos seres humanos e que eles próprios se desenvolvem graças à cultura do seu meio, a importância da cultura é suportada nas implicações decisivas que a educação sustenta no desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e de uma própria cultura. Desta forma, pois, mais do que estar ao serviço da cultura, a educação deve orientar o seu próprio desenvolvimento, potenciando um olhar mais atento e crítico face aos sistemas e esquemas globais que acompanham a formação da cultura. Gimeno Sacristán alerta para esta intrínseca relação entre relação e cultura, refletindo sobre a sua importância à luz da escola e do desenvolvimento do ser humano. Sugere, neste sentido, uma renovação curricular, para que a escola seja flexível ao universo cultural em que se insere, ao mesmo tempo em que fornece algumas pistas de orientação para a prática educativa. Esta preocupação pedagógica é aprofundada por uma discussão sobre a cultura e a cidadania, tendo por base a premissa de que a educação, nomeadamente a educação democrática, deve ser motivação para o progresso de uma sociedade que deve procurar ser mais justa e democrática. Sacristán acrescenta ao seu trabalho o tema das

narrativas, de forma a aludir aos discursos para ajudar a analisar e interpretar a realidade cultural e educativa em que vivemos.

Como citar esta obra:

Sacristán, J. Gimeno (2003) *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.

Ficha de Leitura 8

Nome da Obra: Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities

Autor: Peter N. Stearns é professor de História na Universidade George Mason, nos Estados Unidos da América, onde é também reitor desde 2000. Já colaborou também com Harvard, a Universidade de Chicago, Rutgers e Carnegie Mellon, onde trabalhou como presidente do Departamento de História. Em Carnegie Mellon desenvolveu uma abordagem pioneira no ensino da história. Foi ainda fundador e editor da Revista de História Social. Além de sua longa carreira como historiador, Peter Stearns está envolvido em vários grupos históricos, como a Sociedade Americana de História, a Sociedade de Estudos Históricos franceses, a Associação de História da Ciência e da Sociedade Internacional para a Pesquisa sobre Emotion. Na sua prolífica carreira como autor e editor, já escreveu ou editou mais de 100 obras de literatura.

Ano de publicação: 2009

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação para o Desenvolvimento, Educação Global, Educação Internacional, Currículo.

Índice:

1. Defining the Challenge
2. Goals: Where we should be heading?
3. Contexts for Global Education
4. Curriculum: The foundations for Global Education
5. Education Abroad: Redefining a staple
6. International students and Global Education
7. Branch Campuses and Collaborations: a new frontier
8. Leadership and Administration: Bureaucratic innovation without bureaucratization
9. Assessment
10. General observations: some underlying issues
11. Conclusion: the global mission

Sinopse: A Educação Global é definida nesta obra a partir do desafio e da oportunidade que constitui no âmbito da educação formal. O currículo aparece, pois, como fundamento da Educação Global e são apresentadas orientações teóricas e práticas de como enquadrar esta área inovadora nos interesses da escola pública. Ao trazer uma perspectiva histórica deste desafio e desta oportunidade, Peter N. Stearns fornece uma análise distinta de toda a gama de expressões em Educação Global em um momento crucial de mutação constante ao nível económico, político, social e cultural. A competição internacional, liderada por médias e rankings escolares,

bem como as tensões e pressões da política externa norte-americana aparecem como pano de fundo desta obra, tendo ainda por base a variedade de inovações propostas às escolas e universidades no que diz respeito ao seu lugar, papel e função a desempenhar. Neste contexto, e além do currículo, são ainda identificadas diferentes orientações de gestão educativa, para o estudo no exterior, para os estudantes internacionais e para políticas de cooperação entre instituições. A obra serve, portanto, de orientação a administradores e estudantes no ensino superior, sabendo que as questões da educação internacional e das preocupações ao nível da Educação Global incidem cada vez mais nos aspectos operacionais da escola e universidade. Em suma, o livro foca os princípios fundamentais que devem orientar esforços educacionais globais, bem como problemas e questões no campo educativo e da própria avaliação.

Como citar esta obra:

Stearns, Peter N. (2009) *Educating Global Citizens in Colleges and Universities: Challenges and Opportunities*. New York: Routledge.

Ficha de Leitura 9

Nome da Obra: Development and Social Change: A Global Perspective

Autor: Philip McMichael é licenciado em Economia e Ciências Políticas. Depois de viajar pela Índia, Paquistão e Afeganistão e de ter feito trabalho comunitário na Nova Guiné, propôs-se a estudar Sociologia. Actualmente, é professor de Sociologia e de Desenvolvimento na Universidade de Cornell e investigador convidado em Desenvolvimento Internacional na Universidade de Oxford (Wolfson College). É ainda investigador convidado na Escola de Ciência Política e Relações Internacionais na Universidade de Queensland. Nesta área de trabalho, é director do Programa de Políticas Económica Internacional, na Universidade de Cornell e membro da Associação Americana de Sociologia na área de Política Económica da Secção de Sistema-Mundo e presidente do Comité de Investigação em Agricultura e Alimentação.

Ano de publicação: 2008

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Desenvolvimento, Globalização, Desenvolvimento Global, História.

Índice:

A Timeline of Developmentalism and Globalism

Acknowledgments

Abbreviations

1. Development and Globalization: Framing Issues
 - What is the World Coming To?
 - The Global Marketplace
 - Commodity Chains and Development
 - Global Interdependencies
 - The Lifestyle Connection
 - The Development Lifestyle
 - The Project of Development

Part I. The Development Project (Late 1940s to Early 1970s)

2. Instituting the Development Project
 - Colonialism
 - The Colonial Division of Labor
 - Social Reorganization Under Colonialism
 - Decolonization
 - Colonial Liberation
 - Decolonization and Development
 - Postwar Decolonization and the Rise of the Third World

- Ingredients of the Development Project
 - The Nation-State
 - Economic Growth
- Framing the Development Project
 - National Industrialization: Ideal and Reality
- Economic Nationalism
 - Import-Substitution Industrialization
- Summary

3. The Development Project: International Relations
 - The International Framework
 - U.S. Bilateralism: The Marshall Plan
 - Multilateralism: The Bretton Woods System
 - Politics of the Postwar World Order
 - Remaking the International Division of Labor
 - The Newly Industrializing Countries (NICs)
 - The Food-Aid Regime
 - The Public Law 480 Program
 - Food Dependency
 - Remaking Third World Agricultures
 - The Global Livestock Complex
 - The Green Revolution
 - Antirural Biases of the Development Project
 - Summary

Part II. From National Development to Globalization

4. Globalizing National Economy
 - Third World Industrialization in Context
 - The World Factory
 - The Strategic Role of Information Technologies
 - The Export Processing Zone
 - The Rise of the New International Division of Labor (NIDL)
 - From the NIDL to a Global Labor Force
 - Agricultural Globalization
 - The New Agricultural Countries (NACs)
 - Global Sourcing and Regionalism
 - Summary
5. Demise of the Third World
 - The Empire of Containment and the Political Decline of the Third World
 - The New International Economic Order
 - Global Finance
 - The Offshore Money Market
 - Banking on Development
 - The Debt Regime

- Debt Management
- Reversing the Development Project
- Challenging the Development State
- State and Society Restructuring
- Summary

Part III: The Globalization Project (1980s-)

6. Instituting the Globalization Project
 - The Globalization Project
 - Global Governance
 - Liberalization and the Reformulation of Development
 - GATT and the Making of a Free Trade Regime
 - The World Trade Organization
 - The Agreement on Agriculture (AoA)
 - Trade-Related Investment Measures (TRIMs)
 - Trade-Related Intellectual Property Rights (TRIPs)
 - General Agreement on Trade in Services (GATS)
 - Regional Free Trade Agreements (FTAs)
 - The Globalization Project, World Bank Style
 - Summary
7. The Globalization Project in Practice
 - Outsourcing
 - Displacement
 - Labor: The Next Export
 - Informalization
 - Global Recolonization
 - Summary

Part IV: Rethinking Development

8. Global Development and Its Countermovements
 - Fundamentalism
 - Environmentalism
 - Sustainable Development
 - Earth Summits
 - Managing the Global Commons
 - Environment Resistance Movements
 - Feminism
 - Feminism Formulations
 - Women and the Environment
 - Women, Poverty and Fertility
 - Women's Rights
 - Cosmopolitan Activism
 - Food Sovereignty Movements
 - Summary

- 9. Development for what?
 - Development as Rule
 - The Microfinance Revolution
 - The Ethics of Empowerment
 - Legitimacy Crisis of the Globalization Project
 - The Latin Rebellion
 - The “Emerging Markets” of China and India
 - The Ecological Climatic

Notes

References

Glossary/Index

Sinopse: Philip McMichael explora o conceito de desenvolvimento através de uma narrativa histórica e analisa o paradoxo globalização/desenvolvimento através de estudos de caso. A obra descreve o incontrolável processo de globalização – a nível económico e político – a partir de três períodos históricos marcantes: o colonialismo (1940-1970), a era do desenvolvimento (1970-1980) e o actual período de globalização (1980s-). Além desta perspectiva histórica, o autor explica como a globalização se tornou uma preocupação e uma prioridade política global, entrando no discurso público como força que transcende os limites económicos e políticos nacionais. Esta perspectiva, que contrapõe os países ricos e industrializados com os países pobres e menos desenvolvidos depois da II Guerra Mundial e que procura determinar uma ideologia de desenvolvimento comum, é definida por McMichael como projecto de desenvolvimento. Esta ideia baseia-se em objectivos de integração do universo económico e abertura das fronteiras nacionais às iniciativas de desenvolvimento globais, particularmente no sector da alimentação e da agricultura, dos movimentos sociais e das alterações climáticas e ecológicas. Os casos de estudo aqui apresentados a partir de diferentes processos de globalização procuram a compreensão da realidade do desenvolvimento, incitando a uma consciência cívica e a uma acção responsável face à mudança social e às desigualdades globais.

Como citar esta obra:

McMichael, Philip (2008) *Development and Social Change: A Global Perspective*. Califórnia: Pine Forge Press. 4th Edition.

Ficha de Leitura 10

Nome da Obra: Increasing Effectiveness of the Community College Financial Model: A Global Perspective for the Global Economy

Editores: Steward E. Sutin é doutorado e professor de Administração e Estudos Políticos e director associado do Instituto de Educação Superior de Gestão da Universidade de Pittsburgh. Trabalha ainda como associado na Universidade de Katz em Administração de Negócios. Foi presidente e CEO da Community College of Allegheny County, vice-presidente senior do Mellon Bank e president do Banco Internacional de Boston.

Daniel Derrico é igualmente doutorado e trabalhou como vice-director do curso de Administração e Finanças da Comunidade Distrital da Universidade de Alamo. Com quarenta anos de experiência de administração em escolas, actualmente, trabalha como professor adjunto do programa doutoral em Educação Superior em Liderança na Universidade de Barry.

Edward J. Valeu é professor jubulado da Universidade de Hartnell e tem experiência de mais de 35 anos em administração de Educação Superior. As suas experiências de liderança incluem a presidência da Universidade da Califórnia para a Educação Internacional, representante da Associação Americana da Comissão de Universidades na Educação Internacional e membro do quadro directivo do Conselho Americano da Comissão da Educação Internacional. Foi ainda especialista da comunidade universitária Fullbright na Índia e Nepal.

Rosalind Latiner Raby é doutorada e professora sénior da Universidade do Estado da Califórnia, de Educação para a Liderança e do Departamento de Estudos Políticos da Faculdade de Educação de Northridge. É ainda directora do departamento de Educação Internacional da Universidade da Califórnia, um consórcio sem fins lucrativos cujos membros são de 84 comunidades universitárias daquele estado. Publica regularmente sobre a educação internacional e as comunidades universitárias.

Ano de publicação: 2011

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação Internacional, Estratégias e modelos de financiamento das comunidades universitárias.

Índice:

Preface – John E. Roueche

Acknowledgments

List of Acronyms and Abbreviations

Series Editors' Introduction:

1. "A Changing World and Changing Community College", Stewart E. Sutin, Daniel Derrico, Edward J. Valeau and Rosalind Latiner Raby;
2. "Global and National Context", Rosalind Latiner Raby and Edward J. Valeau;
3. "Systemic Change, Approval Processes and Governance: The Role of the Board of Trustees", Edward J. Valeau and John C. Petersen;
4. "The role of Leadership: Leaders' Practice in Financing Transformation", Robert A. Frost, Edward "Ted" Raspiller, and John J. "Ski" Sygielski;

5. "Leadership, Multiyear Planning, and Budget Management", Daniel Derrico and Stewart E. Sutin;
 6. "Linking Strategic Planning, Priorities, Resource Allocation, and Assessment", Brenda S. Trettel and John L. Yeager;
 7. "Budget Development Process for Community Colleges", Daniel Derrico;
 8. "Facilities Management Operations", Chris Moran;
 9. "Performance Metrics in a Results-Driven Environment: Use of Performance-Based Budgeting to Improve Accountability", Steven M. Kinsella, Edward J. Valeau, and Rosalind Latiner Raby;
 10. "Reducing Reliance on Public Funding: The Place where Creativity and Practicality converge", Stewart E. Sutin;
-
1. Case Study: "Maintaining an Agreement: The One-Third Funding Philosophy in Illinois and New York", Christopher M. Mullin and Robert A. Frost;
 2. Case Study: "Financing Community Polytechnics In Uganda", Christopher B. Mugimu and Jenna Cullinane;
 3. Case Study: "Applying Financial Analysis to Student Retention", Pamela D. Anglin;
 4. Case Study: "Financial Innovation: The Iowa Case Study", Janice Nahra Friedel and Steve Ovel;
 5. Case Study: "Planning and Implementing a Voter-Approved Capital Bond Issue for the Alamo Community College District", John W. Strybos;
 6. Case Study: "Using Student Fees to Support Education Abroad", Michael Giammarella;
 7. Case Study: "Revenue Generation through Training a Global Energy Workforce", Gordon Nixon;
 8. Case Study: "Response to a Financial Crisis: Case Study of CCAC 2003-2008", Stewart E. Sutin;
 9. Case Study: "The Expensive Dream: Financing Higher Vocational Colleges in China", Yinquan Song and Gerald Postiglione;
 10. Case Study: "The Unintended Consequences of Funding Policies on Student Achievement at College of Further Education in Wales and England", Martin Jephcote;
 11. Going Forward, Edward J. Valeau, Stewart E. Sutin, Daniel Derrico, and Rosalind Latiner Raby.

Notes on Contributors

Index

Sinopse: O livro "Increasing Effectiveness of the Community College Financial Model" explora a temática e o paradigma do financiamento da comunidade universitária enquanto modelo de Educação e Economia Global. A pertinência desta obra justifica-se pelo desafio que se impõe no campo da Economia Global, numa altura em que o financiamento tem decrescido e que se tem vindo a questionar a qualidade dos serviços educativos, ora num contexto local, ora num contexto internacional. Neste sentido, a obra serve de orientação pragmática no esforço para a reforma educacional e para a internacionalização da educação, incentivando a criação de sistemas de suporte para o financiamento institucional sustentável. Serve, ainda, enquanto resposta às tensões e pressões de um universo cada mais globalizado, de encorajamento para as

universidades aplicarem de forma mais sustentável um modelo de financiamento que se baseie em mudanças institucionais no seu domínio interno e externo, como argumentam os editores: “(...) effectiveness in meeting the rapidity and complexity of change requires institutional agility and highly effective internal processes that provide a foundation for new holistic change” (2011: 3). Estas mudanças assentam, por sua vez, no fomento e promoção da competência da liderança dentro da comunidade universitária, a partir de características de resiliência, conhecimentos na área da administração e economia, capacidade de resposta rápida, adequada e eficaz face aos problemas e responsabilidade no planeamento de estratégias de gestão.

Para ilustrar as ferramentas que estão na base dos modelos de financiamento adequados à comunidade universitária, os editores compilaram uma série de reflexões teóricas e de estudos de caso. Enquanto as reflexões teóricas destacam as questões de governação e liderança e apresentam modelos de financiamento para a mudança institucional, os estudos de caso presentes nesta obra perfilam histórias de sucesso de comunidades universitárias ao nível do seu financiamento institucional em países como o Canadá, China, Uganda, Reino Unido e Estados Unidos da América.

Como citar esta obra:

Valeau, Edward J. et al.(edits) (2011) *Increasing Effectiveness of The Community College Financial Model: A Global Perspective for the Global Economy*. New York: Palgrave Macmillan.

Ficha de Leitura 11

Nome da Obra: Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global

Autor: José Tuvilla Rayo é licenciado em Educação Básica Geral, com especialização em língua espanhola e francesa. É ainda formado em Filosofia e Ciência da Educação – Organização e Gestão de Centros de especialidade. Rayo foi membro fundador do Comité Directivo Internacional da Associação Mundial para a Escola como Instrumento de Paz (EIP) e membro fundador do Seminário Permanente “Educação para a Paz” da Associação dos Direitos Humanos de Espanha, incluído pela UNESCO na Direcção Mundial das Instituições de Pesquisa da Paz e Formação, entre os especialistas mundiais de Educação para a Paz. Foi também Coordenador de Escolas Associadas da UNESCO entre 1999 e 2004.

Nesta área de trabalho, participou ainda como Coordenador Regional (2001-2005) na concepção e implementação do Plano de Desenvolvimento de Educação para uma Cultura de Paz e Não-Violência para a Educação da região de Andaluzia.

José Tuvilla Rayo foi membro docente do Centro de Formação Internacional sobre Educação em Direitos Humanos e (CIFEDHOP) de Paz de Genebra e foi distinguido pelo seu trabalho, nomeadamente com a Medalha de Ouro de Mérito em Educação (2005) e com uma Menção Especial CODAPA, pela sua longa carreira em favor da educação em direitos humanos e da escola democrática.

Ano de publicação: 2004

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação, Direitos Humanos, Educação para a Paz, Vocação Internacional, Democracia, Currículo

Índice:

- I - Direitos Humanos e Educação: Algumas Aproximações Iniciais
- 3. Conflitos, Direitos Humanos e Paz
 - Direitos Humanos e Desenvolvimento Social
 - Conflitos Armados e Estruturais: o Rosto Humano
 - O Direito Humano à Paz: Chave para uma Nova Cultura
- 4. Meios de Comunicação e Direitos Humanos
 - O Papel do Sistema das Nações Unidas
 - Textos fundamentais sobre a Comunicação: o Papel da UNESCO
 - O Mundo das Percepções e a Cultura da Paz
- 5. O Longo Caminho da Não-Discriminação
 - Medidas que Visam à Eliminação da Discriminação, do Preconceito e da Intolerância
 - Alguns Documentos da UNESCO e do Conselho da Europa relativos à Educação para a Paz, à Compreensão Internacional e à Interculturalidade

O Papel de Outros Organismos Regionais: a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

II - Uma Educação com Vocação Internacional

6. Uma Educação com vocação internacional
Por uma Concepção Ampla da Educação para a Paz
Os Direitos Humanos: Fundamento da Convivência Social
Os Direitos Humanos: Elemento Integrador da Educação para a Paz
7. Componentes da Educação para a Paz
Educação Cognitivo-Afetiva
Educação Sociopolítica
Educação Ambiental
8. As Aprendizagens Transversais no Currículo: para uma Formação Integral dos Alunos
Novas Relações com os Saberes
A Noção de Transversalidade em Algumas Reformas Educacionais Actuais
Transversalidade e Direitos Humanos

III - Ação Integrada: A Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia

9. A Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia
Valores Democráticos e Finalidades Educativas
Direitos Humanos e Cidadania: Conteúdos e Estratégias
Como Educar em Direitos Humanos
O Papel dos Professores e de Outros Agentes Sociais
Educação e Direitos Humanos: a Avaliação
10. Modelo de Proposta Curricular
Proposta Curricular Problematicadora no Ensino dos Direitos Humanos
O Texto Literário como Elemento Básico de Articulação Curricular
Elaboração de Unidades Didáticas
Síntese
11. Experiências educativas
O Plano de Escolas Associadas à UNESCO
Experiências Educativas na América Latina

Sinopse: A educação, enquanto motivação para uma sociedade mais justa e democrática, carrega uma motivação maior na sua definição para um consenso internacional. Efectivamente, e respondendo a diferentes reformas educativas e a preocupações de agências internacionais e movimentos sociais, a educação deverá, na sua teorização e prática pedagógica, responsabilizar-se pela resposta aos desafios do século XXI. José Tuvilla Rayo defende que a educação deve estar ao serviço da humanidade, particularmente das crianças, para um desenvolvimento pleno e justo e para a dignificação do seu papel social. A Educação para os Direitos Humanos e para a Paz surge, pois, como referencial das políticas educativas e como preocupação global da sociedade, tendo por base uma sociedade mais justa, mais democrática e mais solidária. Este repto suporta a ideia de uma cultura de paz ajustada ao desenvolvimento social do indivíduo e ao contexto económico e político internacional. Para a construção efectiva da paz como direito humano, o autor crê que é necessária uma definição que articule e oriente a acção educativa e que transforme a educação num instrumento de comunicação, de aprendizagem solidária e de crítica construtiva. Esta designação implica, desta forma, uma conjugação dos saberes educativos formais e dos conhecimentos não-formais/informais, como forma de um desenvolvimento pleno e articulado com as diferentes necessidades do indivíduo. É a partir desta articulação que a educação, ao serviço da humanidade, inspira a uma prática educativa baseada numa cultura de paz, nos direitos humanos e na democracia.

Como citar esta obra:

Rayo, José Tulliva (2003) *Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma Perspectiva Global*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2º edição.

Ficha de Leitura 12

Nome da Obra: Global Issues in Education. Pedagogy, policy, practice, and the minority experience.

Editores: Greg Wiggan é professor assistente de Educação e de Sociologia na Universidade da Carolina do Norte, em Charlotte. O seu trabalho na área da educação urbana e sociologia urbana tem tido como foco principal a escola, nomeadamente os estudantes afro-americanos e outras minorias estudantis. Além deste foco específico, a investigação de Wiggan tem destacado ainda as conexões distritais entre escolas, os processos de globalização e a internacionalização da educação nas escolas urbanas.

Charles B. Hutchison é professor associado na Universidade da Carolina do Norte, em Charlotte. O seu trabalho de investigação tem vindo a incidir nas questões pedagógicas da internacionalização da educação, particularmente sobre as minorias estudantis. Os seus interesses de estudo incluem também a internacionalização da educação e da cultura e tópicos no âmbito da educação urbana.

Ano de publicação: 2009

Local de acesso à obra: Biblioteca da ESE – IPVC

Palavras-Chave: Educação, globalização, pedagogia, minorias, educação inclusiva.

Índice:

1. Introduction: The intersections of globalization, education, and the minority experience
2. Playing the price, globalization in education: economics, policies, schools practices, and student outcomes
3. Globalization, reparations, education, and social conflicts: toward a reparations pedagogy, a homocentric approach
4. Diversity, global practice, local needs: an international comparative study of preservice teachers' perceptions of initial teacher training in the United States, England, and the United Arab Emirates
5. Educating for a Multicultural Germany in the Global Era
6. Educational diversity in China: responding to globalizing and localizing forces
7. Teaching and learning in a developing world context: understanding in the curriculum development for marginalized communities in Northern Ghana
8. The past and present states of women, higher education, and their career aspirations in Africa
9. The interface of global migrations, local English-language learning, and identity transmutations of the immigrant academician
10. Globalization and linguistic migrations: missed opportunities and the challenges of bilingual education in the United States

11. Beyond survival: school-related experiences of adolescent refugee girls in the United States and their relationship to motivation and academic success
12. Constructing and negotiating gender relations, ethnic tradition, and poverty: secondary schools-age Hmông girls in Việt Nam
13. Minority students in Asia: Government policies, schools practices, and teacher responses
14. Schooling minorities: and examination of Dowa and Minzokugakkyu educational models in Japan
15. Japanese mathematics achievement and global factors of diversity
16. Inclusive education in the global context: the impact on the government and teachers in a developing country
17. In the diaspora, black Caribbean Canadian culture matters: perspectives on education “back home”

Sinopse:

Greg A. Wiggan e Charles B. Hutchison compilam na obra “Global issues in Education” uma série de análises e reflexões que promovem o discurso da globalização e da educação num âmbito internacional. A complexidade e interdisciplinaridade dos textos sublinham a crescente interconexão do mundo económico com as questões da globalização, nomeadamente no que diz respeito ao universo educativo, cultural e linguístico. Wiggan e Hutchison juntam, assim, uma série de análises sobre questões importantes para educadores e decisores políticos e com as quais se confrontam no seu trabalho – Que tipo de conhecimento devem os educadores ter para estarem preparados para lecionar num mundo global? Que tipo de educação devem os estudantes receber de forma a estarem melhor preparados para uma sociedade global e multicultural? Que papel e função deverão assumir a educação, particularmente a escola, neste mundo global?

Esta interseção entre a globalização, a educação e a diversidade traz outros assuntos pertinentes para reflexão sobre as minorias no contexto global, como a raça, a etnia, o género, a classe social e a cultura. Esta preocupação alcança uma noção geopolítica, uma vez que traz o contributo de diferentes contextos de atuação educacional, como o Gana, Emirados Árabes Unidos, Caraíbas, China, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos da América. Em suma, com a justaposição da economia e da educação, nesta perspetiva global, esta obra contribui para um olhar cada vez mais atento e analítico na conexão entre a cultura, a etnicidade, particularmente às questões das minorias, e a educação.

Como citar esta obra:

Wiggan, Greg A. e Hutchison, Charles B. (ed) (2009) *Global issue in Education. Pedagogy, policy, practice and the minority experience*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Apêndice V – Inquérito por questionário aplicado aos formandos do Curso Livre “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”



Inquérito por questionário - Projeto de investigação

Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto que pretende saber quais as motivações que o/a levaram a participar e qual a avaliação que faz dos conteúdos de aprendizagem do curso de formação "Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento" desenvolvido pelo Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Os resultados obtidos com a aplicação deste inquérito por questionário são estritamente confidenciais e exclusivamente usados no âmbito da investigação.

Nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de questões sobre a sua experiência pessoal e as suas motivações para frequentar este curso, Por favor leia com atenção as várias questões que lhe são colocadas e responda o mais honestamente possível. **Não existem respostas certas nem respostas erradas, apenas a sua opinião verdadeira e espontânea é importante.** Não deixe de responder a nenhuma pergunta, uma vez que isso pode invalidar todas as outras respostas.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Idade _____ anos

Sexo Feminino ☐ Masculino ☐

Qual é a sua configuração familiar?

Vivo ... com a minha família de origem (pais ou outros familiares) ☐

sozinho/a ☐

com um/a companheiro/a ☐

com agregado familiar próprio: casal com filhos ☐ adulto/a com filhos ☐

Tenho filho/as ... sim ☐ não ☐ Quantos? ____

Com que idades? _____

Qual a sua formação?

Licenciado/a ... em Educação Básica ☐ ... noutra área ☐ Qual? _____

Ano de conclusão _____

Em que instituição de ensino superior? _____

Situação profissional: Empregado/a ☐

Desempregado/a ☐

Estudante ☐

Trabalhador/a-estudante ☐

A partir deste ponto, todas as questões reportam-se à sua opção académica e ao percurso que tem vindo a fazer até aqui. Para cada afirmação abaixo enunciada deverá assinalar com uma cruz (X) a resposta que faz mais sentido para si. Caso a sua situação pessoal ou profissional não se enquadre no enunciado, assinale com uma cruz a opção "Não se aplica".

Por exemplo:

“Frequentei este curso para ...”

	<i>1. Discordo totalmente</i>	<i>2. Discordo</i>	<i>3. Concordo</i>	<i>4. Concordo totalmente</i>	<i>5. Não se aplica</i>
<i>1. Enriquecer o meu Curriculum Vitae.</i>				X	

“Frequentei este curso para ...”:

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo	4. Concordo totalmente	5. Não se aplica
1. Enriquecer o meu Curriculum Vitae.					
2. Conhecer novas pessoas.					
3. Trocar experiências com outros participantes.					
4. Sair do meu contexto habitual de trabalho.					
5. Seguir uma sugestão que me foi dada.					

6. Ter o prazer de aprender coisas novas.					
7. Ter conhecimentos mais aprofundados sobre a temática.					
8. Aprender novas técnicas de trabalho.					
9. Satisfazer a minha curiosidade sobre o tema.					
10. Responder ao pedido de uma entidade responsável (empresa onde trabalho, IEFP).					
11. Realizar melhor algumas tarefas no meu emprego.					
12. Potenciar uma oportunidade futura da participação nos projetos de voluntariado.					
13. Desenvolver as minhas competências técnicas de construção de projetos.					
14. Estar num ambiente de reflexão e discussão sobre o tema.					
15. Aprender sobre um assunto diferente.					

“Inscrevi-me neste curso porque ...”

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo	4. Concordo totalmente	5. Não se aplica
1. É uma forma de aprofundar os conhecimentos que tenho nesta área.					

2. Quero conhecer novas metodologias de trabalho.					
3. Sinto que sou pressionada por outros/as a fazê-lo.					
4. Preciso de novos desafios ao nível académico e pessoal.					
5. Acredito que esta possa ser uma oportunidade futura.					
6. Quero conhecer pessoas novas.					
7. Provar a mim mesmo/a que sou capaz.					
8. Resolver problemas profissionais precisos.					

“Empenhei-me neste curso porque ...”

	1. Discordo totalmente	2. Discordo	3. Concordo	4. Concordo totalmente	5. Não se aplica
1. Dessa forma terei melhores resultados/notas.					
Quero provar a mim mesmo/a que sou capaz.					
3. Acredito que este curso me faz evoluir pessoal e profissionalmente.					
4. É uma forma de aprender mais sobre o assunto.					
5. Me sentiria culpado/a se não o fizesse.					
6. Quis tirar o maior proveito dos conteúdos					

discutidos.					
7. Senti competição com outros/as colegas.					
8. O meu desempenho será avaliado em contexto académico/profissional.					
9. Quero seguir para o Curso Específico com bom desempenho.					
10. É importante para mim ter bons resultados/notas.					

A partir deste ponto, todas as questões reportam-se à sua percepção sobre o Curso Livre e a avaliação que faz sobre o mesmo. Para cada afirmação abaixo enunciada deverá assinalar com uma cruz (X) a resposta que faz mais sentido para si. A escala varia de 1 a 4, sendo 1= pouco e 4 = muito.

1 - Avaliação global do Curso		1	2	3	4	
Globalmente o curso agradou-lhe?	Pouco					Muito
O desenvolvimento dado ao curso pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimento?	Pouco					Muito
Os objectivos propostos foram cumpridos?	Pouco					Muito
O curso correspondeu às suas expectativas?	Pouco					Muito
Considera que o curso poderá ser-lhe útil no contexto académico?	Pouco					Muito
Considera que o curso poderá ser-lhe útil na sua vida profissional?	Pouco					Muito

2- Avaliação dos conteúdos		1	2	3	4	
Os temas abordados foram do seu interesse?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua formação?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua vida profissional?	Pouco					Muito

A partir deste ponto, as questões colocadas reportam-se à sua percepção acerca de cada um dos módulos que frequentou no Curso Livre. Para cada afirmação abaixo enunciada deverá assinalar com uma cruz (X) a resposta que faz mais sentido para si. A **escala varia de 1 a 4, sendo 1= pouco e 4 = muito**.

Módulo I

1. Apresentação, expectativas e validação do programa de formação;
2. Desigualdades, assimetrias e interdependências do Mundo;
3. Solidariedade, Cidadania e participação;
4. Voluntariado.

1 - Avaliação global do Módulo I		1	2	3	4	
Globalmente o módulo agradou-lhe?	Pouco					Muito
O desenvolvimento dado ao curso pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimento?	Pouco					Muito
Os objectivos propostos foram cumpridos?	Pouco					Muito
O módulo correspondeu às suas expectativas?	Pouco					Muito
Considera que o módulo I poderá ser-lhe útil no contexto académico?	Pouco					Muito
Considera que o módulo I poderá ser-lhe útil na sua vida profissional?	Pouco					Muito

2- Avaliação dos conteúdos		1	2	3	4	
Os temas abordados foram do seu interesse?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua formação?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua vida profissional?	Pouco					Muito

- Módulo II

1. Introdução ao desenvolvimento: teorias, modelos e práticas;
2. Cooperação para o Desenvolvimento: modelos e novas perspectivas;
3. Diversidade cultural: multiculturalidade ou interculturalidade?;
4. Dimensão cultural do desenvolvimento: as migrações.

1 - Avaliação global do Módulo II		1	2	3	4	
Globalmente o módulo agradou-lhe?	Pouco					Muito

O desenvolvimento dado ao módulo pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimento?	Pouco					Muito
Os objectivos propostos foram cumpridos?	Pouco					Muito
O módulo correspondeu às suas expectativas?	Pouco					Muito
Considera que o módulo II poderá ser-lhe útil no contexto académico?	Pouco					Muito
Considera que o módulo II poderá ser-lhe útil na sua vida profissional?	Pouco					Muito

2- Avaliação dos conteúdos		1	2	3	4	
Os temas abordados foram do seu interesse?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua formação?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua vida profissional?	Pouco					Muito

- Módulo III

1. Educação para o Desenvolvimento: conceito, estratégia nacional.
2. Modelos de mobilização social e de advocacia.

1 - Avaliação global do Módulo III		1	2	3	4	
Globalmente o módulo agradou-lhe?	Pouco					Muito
O desenvolvimento dado ao módulo pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimento?	Pouco					Muito
Os objetivos propostos foram cumpridos?	Pouco					Muito
O módulo correspondeu às suas expectativas?	Pouco					Muito
Considera que o módulo III poderá ser-lhe útil no contexto académico?	Pouco					Muito
Considera que o módulo III poderá ser-lhe útil na sua vida profissional?	Pouco					Muito

2- Avaliação dos conteúdos		1	2	3	4	
Os temas abordados foram do seu interesse?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua formação?	Pouco					Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua vida profissional?	Pouco					Muito

As seguintes perguntas são de resposta aberta

1 - Quais as principais aprendizagens efetuadas neste Curso Livre e que lhe serão úteis para a sua vida académica e profissional?

2 – Considera que as suas motivações iniciais para frequentar o Curso Livre tiveram uma correspondência real com o resultado final? Em que medida?

3 - O que, na sua opinião, deveria ser alterado? (Ao nível da estrutura, dos conteúdos, das metodologias adotadas, etc.).

4 - Outros comentários e/ou sugestões:

Obrigada pela sua colaboração.

____/____/2013

Apêndice VI – Guião de entrevistas aos formadores do Curso Livre

TÓPICOS	PERGUNTAS	O QUE QUERO SABER
Educação não-formal	<ul style="list-style-type: none"> - Sendo um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem? - Considera que é importante haver este tipo de cursos? Porquê? - Quais as vantagens de uma aprendizagem não-formal? (pensar sobre o ensino formal) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinência da educação não-formal (vista à luz deste curso); - Importância do curso e razões; - Quais as vantagens da educação não formal (esta questão pode ser pensada por oposição à educação-formal).
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - É a primeira vez que participa enquanto formador/a neste Curso Livre? Caso não o seja, há quanto tempo o faz? - Acha que há diferenças face às edições anteriores? Quais? - Está familiarizado/a com a estrutura do curso? O que pensa? Como a avalia? - Sugere algum tipo de alteração? Em que aspetos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência do/a formador/a – saber se está familiarizado/a com o curso (estrutura, objetivos, conteúdos); - Perceber se foram feitas alterações ao curso (estrutura, módulos, conteúdos, etc.); - O que pensa da estrutura do curso; - Que tipo de alterações sugere – em que aspetos.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Que conteúdo lecionou? - Considera os conteúdos selecionados pertinentes? Em que medida? (caso não tenha conhecimento dos restantes conteúdos selecionados, apresentá-los e perguntar a sua opinião); - Considera que deveriam ser introduzidos novos temas? Porquê? Quais? - Quais os objetivos principais da sua sessão? - De que forma considera que a sua sessão se enquadra nos conteúdos gerais/propósito do curso? 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber em que módulo está enquadrado – o que lecionou; - Saber a pertinência dos conteúdos – em que medida?; - Perceber se considera necessária uma alteração dos temas abordados – porquê?; - Conhecer os objetivos delineados para a sua sessão; - Perceber se há uma coerência entre os objetivos da sessão em particular e os objetivos do curso.
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> - Quando preparou a sessão, que aspetos teve em atenção? (temática, tipo de curso, tipo de formandos, etc.); - Que tipo de metodologias adotou? Porquê? - Agora que já fez a sessão, alteraria alguma coisa? O quê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quais os aspetos considerados para a sessão; - Conhecer as metodologias adotadas e a sua pertinência; - Saber se depois da sessão, gostaria de alterar alguma coisa – metodologia adotada, tipo de abordagem aos conteúdos, etc.
ED	<ul style="list-style-type: none"> - Está familiarizado/a com o conceito de Educação para o Desenvolvimento? 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber se está familiarizado/a com o conceito de ED; - Saber qual a noção que tem do conceito – se há um conhecimento evidente ou não;

- Como vê a ED? De uma forma breve, diga-me o que significa ED para si.

- Em que medida os conteúdos e as metodologias no curso se enquadram na noção de Educação para o Desenvolvimento?

- Que desafios coloca este curso na área da ED em termos de trabalho futuro nesta área – oportunidades?

- Perceber como pensa a ED em relação ao curso – como pensa que foram ponderados os conteúdos e as metodologias tendo em conta a noção de ED?

- Conhecer a sua perspetiva acerca dos desafios que a ED coloca (especificamente a este curso).

Apêndice VII – Guião de entrevistas aos organizadores do Curso Livre

TÓPICOS	PERGUNTAS	O QUE QUERO SABER
Educação não-formal	<ul style="list-style-type: none"> - Sendo um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem? - Estando nós numa escola, que é, por excelência, um contexto de educação formal, qual a importância deste tipo de curso de educação não-formal? Quais as vantagens? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinência da educação não-formal (vista à luz deste curso); - Importância do curso e razões; - Quais as vantagens da educação não formal (esta questão pode ser pensada por oposição à educação-formal).
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi pensada a estrutura deste curso livre? - Há diferenças face às edições anteriores? Quais? Essas diferenças resultam de quê? - Porque está organizado o curso por módulos? Poderiam ser alterados? A ordem poderia ser alterada? - Que avaliação faz desta estrutura atual? - Sugere algum tipo de alteração? Em que aspetos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o propósito e a pertinência desta estrutura; - Conhecer a estruturação das edições anteriores e perceber se foram feitas alterações ao curso (estrutura, módulos, conteúdos, etc.); - O que pensa da estrutura do curso – organização por módulos; - Que tipo de alterações sugere – em que aspetos.
Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Considera os conteúdos selecionados pertinentes? Em que medida? - Que critérios foram usados para a escolha dos conteúdos? - Considera que deveriam ser introduzidos novos temas? Porquê? Quais? - Pensa que há uma coerência entre os objetivos do curso, em termos de conteúdos e a forma como os conteúdos de cada sessão foram abordados? Em que medida? 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber a pertinência dos conteúdos – em que medida?; - Conhecer os critérios que orientaram a escolha dos conteúdos; - Perceber se considera necessária uma alteração dos temas abordados – porquê?; - Perceber se há uma coerência entre os objetivos de cada sessão em particular e os objetivos do curso.
Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> - Quando organizou o curso, que aspetos teve em atenção? (temática, tipo de curso, tipo de formandos, etc.); - Quando pensou na organização deste curso, que tipo de metodologias privilegiou para as sessões? - Agora que o curso terminou, alteraria alguma coisa? O quê? 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber quais os aspetos considerados para o curso; - Conhecer as metodologias adotadas e a sua pertinência; - Saber se depois de terminado o curso, gostaria de alterar alguma coisa – metodologia adotada, tipo de abordagem aos conteúdos, etc.

ED	<ul style="list-style-type: none"> - Está familiarizado/a com o conceito de Educação para o Desenvolvimento? - Como vê a ED? De uma forma breve, diga-me o que significa ED para si. - Em que medida os conteúdos e as metodologias no curso se enquadram na noção de Educação para o Desenvolvimento? - Que desafios coloca este curso na área da ED em termos de trabalho futuro nesta área – oportunidades? 	<ul style="list-style-type: none"> - Saber se está familiarizado/a com o conceito de ED; - Saber qual a noção que tem do conceito – se há um conhecimento evidente ou não; - Perceber como pensa a ED em relação ao curso – como pensa que foram ponderados os conteúdos e as metodologias tendo em conta a noção de ED? - Conhecer a sua perspetiva acerca dos desafios que a ED coloca (especificamente a este curso).
----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice VIII – Transcrição das entrevistas aos formadores do Curso Livre

1) Transcrição da entrevista ao Formador 1

Data: 19 de fevereiro de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

Sendo o curso livre um curso de educação não-formal, O que eu queria saber era a importância deste tipo de modelo de aprendizagem de educação não formal.

R. Para mim a grande vantagem está no próprio nome. A vantagem está no grau de formalidade que se cria na aprendizagem, na forma como se abordam os temas. Traz alguma leveza... e isso na minha perspetiva é importante, tendo em conta o público e as horas do dia, também. Para mim são características importantes. Claro que estamos a falar numa perspetiva muito estanque e para mim não é não é assim tão estanque a diferença entre o formal e o não-formal. Quando estou numa situação formal, aplico algumas metodologias do não-formal e vice-versa. Por exemplo, uma das sessões, que certamente teremos oportunidade de falar mais daqui a um bocadinho... Há uma das sessões, que dou, que este ano não dei, mas que costumo dar, devido ao tema e ao tempo que tenho para desenvolver o tema, já não é tanto as técnicas do não-formal, porque não havia tempo... Mais expositiva, não só, mas tem uma carga maior.

Pois, o que eu ia perguntar era: Estando nós numa escola e sendo um espaço de educação formal por excelência, quais as vantagens que este tipo traz (em termos de metodologias, foste falando em termos de leveza da formalidade...)

R. Sim...

Não sei que tipo de outras vantagens poderá ter..

R. Outra vez e novamente olhando para isto de uma forma mais estanque, que não é a forma como eu vejo, são as metodologias do não-formal em termos de dinâmicas de grupo.. isto na minha perspetiva traz uma mais-valia, que é esta ligação, para as pessoas vivenciarem aquilo que estamos a falar. Ligando já para uma das sessões que eu costumo dinamizar, que é “Desigualdades...”, a própria dinâmica e a forma como colocamos a dinâmica das desigualdades e das assimetrias a funcionar, isto provoca sensações nas pessoas, quer físicas, como mal-estar, quer depois o debate, como as pessoas vivenciaram a própria dinâmica... e depois isso leva a pegarmos no tema da sessão...pelo menos a minha abordagem costuma ser essa: uma pequena introdução ao tema. Abordagem, o que vou abordar na sessão, uma pequena introdução aos temas que vamos abordar, desenrola-se a dinâmica e no final da dinâmica, geramos um debate em grande grupo e exploramos depois as definições e o que as pessoas foram sentindo de acordo com dinamizamos.

Então podemos já passar para a parte do conteúdo, já que já falamos da sessão... Que tipo de objetivos traçaste para a sessão? Se estes objetivos foram pensados para responder ao propósito do curso?

R. Os objetivos que delineamos para a sessão estão relacionadas com o módulo, neste caso específico ‘Cidadania’. Não tenho aqui, não sei de cor os objetivos, mas sem estar a referi-los *ipsis verbis*, digamos assim, é para as pessoas perceberem as assimetrias, desigualdades e interdependências que existem no mundo. Quer as assimetrias locais, cá, em Portugal, mas as desigualdades e assimetrias no mundo. Liga um bocado... não se aprofunda muito isso, mas o que o Boaventura de Sousa Santos fala das epistemologias do Sul. Ligando a este campo, nesta última sessão eu falei um bocadinho disto, coloquei depois na plataforma textos e algumas ligações para as pessoas depois verem, vídeos... neste caso é interessante porque recentemente o Centro de Estudos Sociais de Coimbra colocou *online* uma aula do Boaventura de Sousa Santos onde ele explica as epistemologias do sul, portanto, as pessoas que quisessem aprofundar poderiam ver em termos mais teóricos algumas das questões que nós abordamos ali, de forma muito mais ligeira numa perspetiva não-formal... de uma forma mais ligeira, mas o objetivo é percebermos as desigualdades e assimetrias no mundo. E algumas sugestões de como nós indivíduos podemos atuar ao nível do consumo responsável.

Já que estamos a falar da sessão... Quando a preparaste, que aspetos é que tiveste em conta, em termos de conteúdos, de metodologias, em termos do público-alvo. Há pouco falaste das horas...

R. Sim, é uma preocupação. 2h30 é manifestamente pouco.

Pensava que estavas a referir-te por ser ao final da tarde...

R. Sim, ao final da tarde tem a ver com algumas pessoas que são estudantes já tiveram aulas durante o dia, ou pessoas que vêm do trabalho, estas características das dinâmicas de grupo valem... principalmente para as pessoas mais velhas. Neste ano, neste curso não há tanto isso, mas noutros anos, havia pessoas mais velhas e ficavam um pouco reticentes. Este curso é um curso que usa muito os jogos das cadeiras, de movimentos na sala, e as pessoas ficam sempre um bocado mais reticentes. Mas no final dizem ‘Ah, já passou o tempo, já acabou’. E portanto, em termos de estruturação da sessão, em termos de técnicas, uso o método expositivo, como é óbvio, uso sempre, e depois dinamização e depois perguntas e respostas. Em termos de organização da sessão começa por isto. Eu começo assim: apresentação normal, uma parte um bocadinho mais expositiva e nesta parte expositiva há sempre espaço para perguntas e respostas, depois a dinâmica e no fim debate e um diálogo entre todos, pegando em questões-chave e partindo de algumas questões preparatórias, como por exemplo: como se sentiram na dinâmica? Como se sentiram os que estão na América do Norte em relação aos à América do Sul? Ou em África? O que mudariam? Que sugestões? Etc. Em termos de igualdade e assimetrias e pegando nos temas e abordando um pouco mais, ligado à parte inicial, na parte mais expositiva onde se abre um bocadinho o pano. E depois fazendo ligações para o que está na plataforma, porque não dá tempo de falar de tudo.

Estes métodos são então pensados em relação ao horário e em relação o público.

R. Sim, exato. E também com as dinâmicas. Há algumas dinâmicas que não gosto, que não fazem sentido como quem as inventou advoga.

Agora que já passou a sessão, alterarias alguma coisa? Quando chega por exemplo à parte do debate, perceberes se houve alguma interiorização, se entenderam...

R. Eu... é assim, tendo em conta que fui dar esta sessão e nunca tinha estado com o grupo, este grupo, se calhar na primeira parte teria explorado um bocadinho mais os conceitos. Houve uma ou duas pessoas que no final da sessão referiram isso e eu concordo.

Não compreenderam bem...

R. Não é compreenderem, queriam que aprofundasse mais... mas isto liga ao que nós já falamos, e é difícil. Por um lado, incluir a dinâmica, o debate e a reflexão sobre o tema, por outro lado, dar algumas bases mais... não é teóricas, mas de conceitos. É sempre um equilíbrio difícil e acho que nesta sessão passei um bocadinho rápido demais para a questão da dinâmica e depois no final como o debate foi encaminhado noutro sentido, digamos, alguns conceitos não ficaram bem claros. Nada que depois as pessoas não possam explorar, mas eu percebo que uma ou outra parte devia ter explorado melhor.

Agora em relação à estrutura. Já conhecia a estrutura do curso. Já tinhas sido formador antes...

R. Eu participo nos cursos livres desde 2006. De forma muito mais efetiva desde 2009.

Como formador...

R. Como formador, estou a falar sempre como formador. Eu frequentei o primeiro curso livre em 2000, mais ou menos.

Então em 2006 como formador...

R. Sim, estive a trabalhar e voltei em 2006 como formador, já com uma dinâmica diferente como se falou hoje de manhã, das gerações.

Sim. E que diferenças é que há em termos de estrutura de outras edições? Havia as tais gerações...

R. Sim, a grande diferença é que esta geração está muito mais focada nestes módulos, da Cidadania, da Cooperação, do Desenvolvimento... está muito mais focada. A outra, o outro curso, era muito mais geral, com a questão do desenvolvimento e da relação da cooperação... da cooperação e desenvolvimento, não 'cooperação para o desenvolvimento'.

Mas há só essa diferença em termos de conteúdos? Vocês falaram também numa diferença em termos de público, por exemplo...

R. Sim, era um público mais abrangente. Agora, usando as palavras da Elizabeth, e eu concordo com ela, é muito mais profissional, no sentido positivo da palavra. Antes tinha um público muito mais heterogéneo, agora as pessoas que procuram vêm com uma ideia muito mais específica, o curso está mais direcionado para as questões da Educação para o Desenvolvimento, Cooperação para o Desenvolvimento, voluntariado... para desenvolver estas temáticas. Dantes era mais abrangente, tinha algumas características do não-formal, mas tinha também algumas características do formal.

O público também, por ser velho tinha outro tipo de...

R. Interesses, sim.

E agora em relação a este modelo em específico, o que achas da estrutura do curso?

R. Sou um bocado suspeito para falar (risos), estive envolvido nesta parte... em termos dos objetivos a que nos propomos, temos vindo a aperfeiçoar, temos vindo a aprender com as lições. Acho o único defeito é o tempo, mas também é difícil alargar mais o tempo...

Em termos de sessões?

R. Sim, em termos de sessões. Mas também é difícil termos mais, por isso acho que está... Modéstia à parte para todos, acho que está mais equilibrado agora com estas divisões dos módulos, acho que está mais equilibrado.

Antes não era assim?

R. Era parecido, houve reajustes.

E sugeres algum tipo de alteração?

R. É-me difícil agora sugerir, porque nós fizemos agora alterações... agora só final de todo o processo é que poderíamos ter a noção. Se calhar uma ou outra sessão poderia se prolongar, mas...

Alguma em específico, porque os módulos também...

R. Não, porque as coisas estão mais equilibradas. Ao fim ao cabo, o que acaba por acontecer, é que, nas sessões seguintes, as pessoas acabam por pegar em algum dos tópicos que nós tínhamos abordado, portanto é sempre um bocado difícil estar agora a sugerir grandes alterações.

Agora para finalizar. Em termos de ED, estás familiarizado com o conceito. Em termos breves, de uma forma muito sucinta, queria que me disseses o que significa ED.

R. Primeiro, eu estudo Desenvolvimento Curricular e quando se pergunta o que é currículo, a resposta... não existe uma definição do que é o currículo. Neste caso, currículo é um termo polissémico e neste caso acho que se aplica a mesma coisa à ED. É um termo polissémico, tem vários sentidos. É também plástico, molda-se... mas eu resumiria, para mim, tem vários tipos de educação: educação para a paz, para a sustentabilidade, etc. Está relacionado com o desenvolvimento humano sustentável, com uma cidadania global participativa. Para mim Ed é isto. Não há uma definição de ED, mas engloba estas ideias de cidadania global, ED para o desenvolvimento humano sustentável, desenvolvimento humano, ... seria mais ou menos isto. Eu não consigo... por exemplo, eu já dei... uma das sessões que eu dei cá foi “Assimetrias, desigualdades e interdependências”, também já dei a sessão de ED e Desenvolvimento e cooperação para o desenvolvimento.

Em termos de distinção?

R. Sim, uma sessão era de Educação para o Desenvolvimento, outra era Cooperação para o Desenvolvimento e outra Cooperação e Desenvolvimento. Que é o ‘para’ e o ‘e’.

Pois, por isso é que estava a perguntar se era para distinção...

R. e a sessão de “Desigualdades, assimetrias e interdependências no mundo”, foi a sessão que dei neste módulo e é uma sessão que eu tenho dinamizado sempre. Depois oscilou entre... porque depois dinamizei as outras duas. E já quando dinamizei a sessão de ED, tive a preocupação de referir realmente isto. Coloquei por exemplo a definição do IPAD, agora

Camões, do que a UNICEF diz, várias definições. E a sessão partiu dessas definições, porque para mim continua a não haver... é um ponto fraco e é um ponto forte. É um ponto forte, porque engloba... pode englobar várias perspetivas e é plástica e flexível. Por outro lado, é mau porque requer uma definição e não há uma definição. E muitas vezes isso é difícil de lidar.. e trabalhar, sim. Mas como eu estava a dizer, e como estou na área do currículo, são estes pressupostos e por isso não me faz muita confusão.

E em que medida os conteúdos e as metodologias usadas neste curso livre se enquadram nesta noção de ED?

R. É o fio condutor... É o fio condutor do curso livre, tendo em conta o que eu falei antes, deste conceito mais plástico, mais abrangente. E uma cidadania participativa, para mim, é transversal a todas as sessões do curso, há ligações.

Seja em termos de metodologia...

R. Sim, metodologia, estrutura, conteúdos, ligações que são feitas. Eu posso falar, por exemplo... eu quando dei no mesmo ano a sessão ED, Cooperação e Desenvolvimento, Cooperação para o Desenvolvimento e as Assimetrias, desigualdades e interdependências do Mundo, as sessões estavam completamente ligadas e sei que agora continuam a estar. Não... para mim foi mais fácil porque fui eu que dei as três sessões e foi pela forma como estruturei. Mas pela forma como nós falamos e combinamos entre nós, porque os objetivos foram traçados para cada uma das sessões e nós sabemos que elas estão ligadas, em termos de estratégia, de metodologia, na forma como isso está estruturado.

Para finalizar: Que tipo de desafios é que achas que a ED coloca a este tipo de cursos, a este tipo de pensamento e de reflexão que temos vindo a fazer...

R. Este tipo de cursos e a perspetiva de ED coloca um questionamento constante e que é a preocupação do gabinete, que é para uma Cidadania global participativa. E que dentro desta perspetiva, o outro, 'de que é isto do outro', o outro, dos outros. Esta perspetiva dos estudos mais pós-coloniais. O que é o outro, os outros? E isto para mim liga também para estas questões do Sul, ou do Sul que existe no Norte e o outro Sul dos vários 'Suis' ou 'Suls', como se diz no plural que existem. E como nós podemos aprender com isto... e isto liga bastante ao que tinha falado há bocado, no início, e que estou agora a aprofundar muito mais ao ler o livro 'Epistemologias do Sul'. Nesta questão mais teórica que o Boaventura coloca lá no livro e que é completamente a nossa maneira de estar, a nossa filosofia. Antes de ler isto, nós tínhamos, para aí em 2005/2006, no âmbito de um programa, tínhamos um *podcasts* 'Olhar o Sul'. E já era esta perspetiva do sul. E quando começamos agora a ler esta perspetiva das 'Epistemologias do Sul' do Boaventura de Sousa Santos é muito coincidente. Mas agora sem estarmos agarrados a essa teorização que ele fez e continua a fazer, é uma preocupação e penso que o desafio é este. E sobreviver com paradoxos e tensões que isto cria, nestas perspetivas. Porque há vários paradoxos e tensões e muitas vezes quando se perspetiva tudo isto numa perspetiva mais emancipatória, há sempre contradições. E isto acontece diariamente no nosso trabalho, quer de ED, quer de Cooperação para o Desenvolvimento, porque para mim estão intimamente ligadas.

2) Transcrição da entrevista ao Formador 2

Data: 19 de fevereiro de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

Sendo este curso, o curso livre, um curso de educação não-formal, consideras que este modelo de educação aprendizagem é vantajoso como modelo de aprendizagem dos formandos?

R. Eu sou um bocado suspeita ao falar sobre isto, porque a minha área de formação é um bocado à volta da educação-formal e por isso a resposta imediata é ‘sim’ e procuro integrar isso nas sessões que dinamizei.

E de que forma é que achas que poderá ser vantajoso para os formandos, estando eles numa escola, estando nós numa escola, que é por excelência um local de educação formal, que tipo de vantagens é que este curso poderá trazer para os formandos?

R. Todas! Na minha perspetiva, a partir do momento em que é uma instituição do ensino superior, uma instituição de ensino, ponto, a educação não pode ser dissociadas, percebes? Não acho que funcione a educação formal e depois tens a educação não-formal e depois tens a educação informal, não. Acho que as três andam sempre de mãos dadas e presentes com maior ou menor intensidade, mas estão sempre as três. Por isso acho que a vantagem é toda, do ponto de vista da formação do indivíduo como um todo e não de alguém que vem apenas adquirir conteúdos teóricos e... por isso tem mais a ver com a formação da pessoa, do que propriamente com a aprendizagem. E na minha perspetiva, educação não-formal tem maior impacto ao nível da formação da personalidade e da nossa forma de estar no mundo e de ver as coisas, de sentir e de nos pormos na pele dos outros. E isso ajuda imenso, porque uma coisa é dizer ‘Como é que reagiras nesta situação?’. Outra coisa é posta nessa situação e teres que lidar com isso na hora. E às vezes descobres coisas de ti que nem tinhas consciência.

Agora em relação à estrutura em específico deste curso. Aliás, queria perguntar uma coisa antes: é a primeira vez que és formadora neste curso livre.

R. Com esta estrutura sim.

Com esta estrutura? Então já tinhas sido antes?

R. Ah... os cursos, ah... esta estrutura de curso livre já foi abordada aqui também no modelo do ISU e por isso era formadora do ISU, por isso já há alguns anos atrás.

Mas em relação a este em específico...

R. Algumas sessões são semelhantes... outras nem por isso.

Eu não conheço esse modelo do ISU. Podes explicar melhor como era? O ISU é que vinha cá dar as sessões?

R. Não, existia um núcleo do ISU aqui dentro do GEED, havia um núcleo do ISU de Viana do Castelo.

E eram vocês que organizavam...

R. Éramos todos a mesma equipa, apenas usávamos um pouco a ideologia do ISU e a estrutura proposta pelo ISU e depois pronto, com a extinção do núcleo, adotou-se outra forma...

E há muitas alterações?

R. Há algumas... em termos de conteúdos, foram introduzidas, foram tiradas outras. É bastante distinto já, já não... mas o intuito de formação seria mais ou menos o mesmo.

Não conhecia esse modelo. Agora em termos da estrutura deste curso, o que pensas da sua organização? Por módulos, por exemplo...

R. Muito sinceramente e eu não estive em todas, por isso dá-me uma perspetiva um bocado relativa, não é? Não sei se esta questão dos módulos é muito evidente para os formandos, funciona cada função por si e pronto. As pessoas percebem a relação que cada sessão tem umas com as outras, mas não me parece fundamental esta divisão em módulos. Faz sentido, em termos organizacionais, mas em termos da perspetiva de quem faz o curso, não sei se têm esta perspetiva de que estamos a falar de Cidadania, estamos a falar de cooperação para o desenvolvimento e depois de ED, percebes? Não sei se na cabeça das pessoas isto está assim tão tripartido, mas faz sentido, claro.

Mas sugeres algum tipo de alteração? Achas que faria sentido de outra forma sem módulos ou se se deveria alterar a ordem dos módulos?

R. Não, não. Na minha perspetiva está bastante amadurecida esta estrutura e penso que funciona assim. O que eu sinto, claro, é que a sessão em si mesma é muito curta. E muitas vezes levantam-se questões que não conseguimos dar resposta por falta de tempo.

Já em termos de conteúdos... tinhas falado que foram tirados alguns conteúdos, foram introduzidos novos, já com a alteração do ISU.

R. Sim, mas esta é uma perspetiva muito superficial, porque acho que o ISU foi apenas um dos sítios onde se foi beber para a criação deste curso livre.

Mas achas que deviam ser introduzidos novos, já que estávamos a falar dos módulos. Achas que deveriam ser introduzidos novos conteúdos?

R. Não, não estou a ver nenhum conteúdo que não esteja contemplado aqui de alguma forma.

E a sequência faz sentido assim?

R. Sim, também não pensei muito sobre isso, claro, mas assim à primeira vista e pela forma como estive com eles numa das sessões finais...

E são pertinentes os conteúdos?

R. Sim, claro.

De que forma? A sequência faz sentido assim ou poderia haver alguma alteração?

R. Há sempre algumas que podem se mexer, mas não me parece que tenham grande impacto no final. Acho que isto com certeza está desta forma, e respondo a isto quase na qualidade de formadora externa, não é? Porque apenas fui convidada para algumas sessões.. mas considero que isto é o resultado de alguma maturação do processo e de inspiração de algumas sessões anteriores.

Sim, mas estando tu no primeiro módulo e estando depois no último, sentes que há uma evolução...

R. Sim, sim.

Dos conteúdos.

R. Sim, estou a falar na perspetiva de uma evolução dos formandos. Do processo de aprendizagem.

Em relação à tua sessão em concreto, ou às tuas sessões neste caso, quais foram os objetivos principais que delineaste para elas?

R. Na do voluntariado, era muito clara: o conceito, não é? E a desmistificação do voluntário como um super-herói, mas apenas um voluntário que faz o seu dever enquanto cidadão, de agir perante as questões sociais, culturais, *what ever*, que o rodeiam, por alguma razão. E penso que era isto, era sobretudo essas duas coisas: transmitir conceitos e perceber qual é a parte da legislação que enquadra e salvaguarda o voluntário na sua prática, mas sobretudo a desmistificação, porque as pessoas às vezes quando fazem voluntariado acham que são especiais de corrida. E a ideia era desmistificar isso mesmo.

Depois nas questões nos “Modelos do social e advocacy”, porque é uma área, um bocado que eu estou a trabalhar a nível da INEE, o grande objetivo era ‘ok, eu sou... tenho’, porque na sessão anterior fala-se da Educação para o Desenvolvimento. Então ‘eu sou agente de ED, o que me compete nesta matéria?’. E a ideia desta sessão era responder a isso mesmo: sendo agente de ED, quais são as formas de uma forma prática de o colocares, de o fazeres? E também desenvolver o espírito crítico perante isso, porque campanhas de sensibilização, campanhas de mobilização é o que não falta, não é? Então havendo um conjunto vasto, quais são os critérios que no fundo devo procurar para me orientar e porque não uma campanha e não outra? Um pouco por aí... e o conceito de peso de grupo, das pessoas perceberem que esta responsabilidade de agirem individualmente, mas no conjunto de sociedade, enquanto sociedade. É isto...

Este fomento do espírito crítico, do peso do grupo... também pensaste nisso quando pensaste nas metodologias a adotar para as sessões?

R. Sim. A mim, a não ser que me façam um pedido muito específico para uma sessão formal, eu privilegio, não só por uma questão académica, mas por acreditar que funciona, as metodologias de educação não-formal. Que passam por aí, construir um novo conhecimento a partir do nosso próprio conhecimento e em conjunto: metodologias ativas são condição para as formações das quais sou responsável.

E foi a pensar nisso também que preparaste a tua sessão? A pensar em que tipo de aspetos? Na temática, no público-alvo, no horário...

R. Sim... sim, a minha grande questão, a primeira, é pensar na formação de acordo com os conteúdos que queres transmitir, respondendo, exatamente ao biorritmo do grupo, sabendo as

fases de concentração, para saber quando será melhor a parte teórica e quando é melhor a parte prática. E no fundo também para estruturar o pensamento: o que pode facilitar? Às vezes pode facilitar termos primeiro o conteúdo teórico e depois conciliar com uma dinâmica de grupo ou introduzir o tema com uma dinâmica de grupo e depois chamar-lhe nomes teóricos. E isso tudo é o que está em causa. Claro que, obviamente, o tamanho do grupo também entra aqui na definição, e o horário, na definição das metodologias. É impensável fazer sessões predominantemente teóricas no horário do curso livre, que é ao final do dia... e as pessoas já vêm das suas ocupações, sejam elas quais forem, e a proposta não pode ser de todo teórica ou mais parada, porque o nível de concentração das pessoas varia.

E agora depois que já deste as duas sessões, alterarias alguma coisa? Alterarias a metodologia que adotaste, da abordagem que fizeste aos conteúdos...

R. Na formação do Voluntariado, não. Acho que funciona muito bem assim e já testei uma série de vezes porque já dei noutras circunstâncias. A de 'Modelos de mobilização social e de advocacia', acho que precisaria de um novo olhar, até porque foi a primeira vez que esta sessão foi abordada neste curso livre. Foi uma estrutura pensada do zero, também para o curso livre. E acho que se podem mexer ali em algumas coisas... talvez falta a parte prática de serem os próprios formandos a pensarem em modelos de mobilização social e de advocacy, darem exemplos... isso permitir-me-ia perceber se foi assimilado o conceito de advocacy e de mobilização social e até que ponto os formandos de facto ficaram com uma noção clara do que é isto.

E agora já entrando na questão da ED, estás familiarizada com o conceito? Queria que, de uma forma muito breve, me disseses o que significa ED?

R. Para mim é um bocado o que eu tento trabalhar com as pessoas. É este conceito de tu trabalhares com cada pessoa o conhecimento do mundo e o conhecimento do que é este dito desenvolvimento e que contributo é que tu podes ter para ele. E é muito importante que depois as pessoas percebam que são cidadãos... e se são cidadãos... é um bocado aquele mote da Agenda 21, do 'pensar global, agir local'. Mas isto para mim é ED, tu atuas na tua esfera de atuação, salvaguardando aqui a repetição. Mas de facto tens que ter sempre em conta de que forma é que isso se manifesta em termos globais. E desta tua responsabilidade de não melhorares só o teu bairro e a tua comunidade, tens que melhorar o mundo como um todo. E este conceito também é transversal na ED do 'bem-comum', que é para isso que nós temos que trabalhar. A partir do momento que o conceito de ED significa que tu estás a 'educar para o desenvolvimento' é um pouco isto: é educar cidadãos para que de facto tenham um papel mais ativo, pertinente e integrado no desenvolvimento, seja em que escala for. É muito difícil por isto numa definição só.

E em que medida os conteúdos e as metodologias deste curso livre se enquadram numa perspetiva mais geral de ED?

R. Eu só posso falar pelas duas sessões que dinamizei e nas quais estive presente. Na minha perspetiva, encaixam-se perfeitamente, porque uma delas... a questão do voluntariado, exatamente retomando aquilo que eu dizia, de desmistificar isto de que alguns cidadãos são especiais porque são voluntários e outros menos especiais porque não... de todo! Há várias práticas de envolvimento social, de cidadania, de participação, do que quisermos chamar. Ah... e acho que as pessoas para fazerem um voluntariado mais esclarecido, mais livre de estereótipos,

mais consciente se calhar, têm que ter esta perspetiva do desenvolvimento por trás. Tem que ser fundamentado, na minha perspetiva, numa base do desenvolvimento e do contributo para esse desenvolvimento. E por outro lado a sessão dos ‘Modelos de mobilização social e de advocacia’, para mim tem tudo a ver com ED. Esta sim, porque no fundo já estás a sair de uma escala local e a pensar numa perspetiva muito mais ampla, muito mais do global.

Então acreditas que é nesta perspetiva do local e do global, nesta ligação, aliás, que está o verdadeiro desafio da ED ou no trabalho que está a ser feito?

R. Esta é uma resposta muito verdinha, muito pouco sem pensar, muito pouco refletida... mas sim, pode ser por aí: é difícil pedir às pessoas para que atuem perante realidades que nos são distantes. Pedir a uma pessoa que lute pelo direito à educação e na sua cabeça, aqui em Portugal, toda a gente tem direito à educação, toda a gente tem uma escola... depois há outras questões que têm que ser vistas: toda a gente tem dinheiro para ir à escola? Isso também é direito à educação. Toda a gente tem acesso aos mesmos... toda a gente pode comprar material escolar? Ou pede emprestado e isso influencia a aprendizagem? Porque isso também é um direito à educação. Afinal podemos perceber que nem toda a gente tem direito à educação nas mesmas circunstâncias. Então pormo-nos um bocado a pensar nisso. Há vários desafios da ED, mas sim... essa ponte entre o local e o global faz toda a diferença. Nem se quer precisamos de olhar para um curso destes, pensando na nossa perspetiva pessoal, pelo menos falando da minha experiência, o conhecer o mundo, o ver outras realidades mudam-nos enquanto pessoas e isso reflete-se imediatamente no nosso dia-a-dia. Seria essa dualidade entre o local e o global.

3) Transcrição da entrevista ao Formador 3

Data: 28 de fevereiro de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

Começamos por uma questão de educação não-formal. E o que eu lhe queria perguntar era: sendo este um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem?

R. Sim, claramente... estes cursos não-formais, mais livres, por isso chamar-se “curso livre em...”, ocupa um espaço bastante diferente dos cursos formais, na minha opinião. E permitem criar, desenvolver competências em públicos que por vezes não têm acesso ao ensino formal e daí eu achar que são muito importantes. Há um conceito muito... que se tem desenvolvido muito, que é o conceito de Universidade Gratuita e que me parece que estes cursos livres no fundo têm o mesmo modelo, ou quase o mesmo modelo. E por vezes até tenho pena que nestes cursos livres, e neste também, ainda não conseguimos ter inscrições de pessoas que não são sequer licenciadas, pessoas que são trabalhadores, ou que são de outras áreas e que não têm este tipo de formação universitária, porque me parece cada vez mais fundamental entender a educação como um conceito global e não apenas como um conceito global e para obter um título académico.

E o facto de ser uma escola, o curso acontecer numa escola, que é um contexto de educação formal por excelência, quais são as vantagens... ou primeiro, qual é a importância que tem o facto de ser um curso não-formal num contexto formal e que vantagens acredita que existem por estar nesse contexto?

R. Bom, a única, a única vantagem que eu vejo imediata, porque, como sabe, a educação formal ou não-formal vive acima de tudo de pessoas, muito menos de questões físicas ou tecnológicas, se quiser. Portanto, a única vantagem que eu vejo aqui é, por um lado, alguma certificação, se quiser, da qualidade do curso, isto do ponto de vista de quem se inscreve. Talvez o facto de ser numa unidade de ensino superior traga alguma confiança nas pessoas que se inscrevem e portanto, aqui pode ser um facilitador da inscrição, removendo alguma barreira. Por outro lado, obviamente também que acabamos por ter acesso a algum apoio mais tecnológico, se quiser, para podermos dar as formações. A formação não-formal pode, claramente, ser feita em qualquer espaço, não tem de ser num espaço do ensino superior. Pode ser lecionada, dada, por formadores com ou sem currículo académico, já que estamos a pensar numa transmissão de competências e de saberes e o único saber não é o saber científico. No entanto, o facto deste curso estar na Escola Superior de Educação pode posicionar este curso como um curso de maior qualidade, com aspas, na cabeça destas pessoas.

E em relação à estrutura específica do curso. É a primeira vez que participa enquanto formador?

R. Não, eu já participei antes. Esta última foi a terceira edição em que participei enquanto formador.

E acha que há diferenças em relação às edições anteriores?

R. Diferenças pontuais dos últimos três anos, pelo menos. Dos outros anos não sei, mas dos últimos três anos não tem havido muita mudança em termos do currículo, se assim quiser. M termos das matérias que são lecionadas, não tem havido grande diferença. Tem sido mais ou menos os mesmos formadores, os mesmos conteúdos. Há uma continuidade. Eu também nunca me dediquei a analisar... os últimos três anos... eu dei duas coisas diferentes, duas sessões diferentes. No primeiro ano dei uma sessão mais ligada à gestão das organizações sem fins lucrativos. E nos últimos dois anos tenho dado sessões mais... a parte mais teórica no curso livre, se quiser. Procurando que os formandos adquiram algumas competências teóricas ao nível das organizações da cooperação para o desenvolvimento.

Mas está familiarizado com a estrutura do curso?

R. Hmm...

O que pensa da estrutura, por exemplo da organização por módulos?

R. Eu acho que a organização por módulos é muito interessante, até porque permita que os formandos percebam que têm áreas específicas em que estão a trabalhar. O facto de haver um módulo inicial ligado à cidadania num curso deste género é muito importante, porque no fundo é o grande guarda-chuva de todo o trabalho que é feito ao nível desta área da cooperação para o desenvolvimento e da ED também. A cidadania é claramente um dos objetivos em termos de reflexão e de formação que pretendemos incutir neste curso, procurando alertar os formandos, não só para as questões técnicas e teóricas da ED, mas acima de tudo procurar que os formandos possam ser cidadãos mais ativos e mais participantes.

E sugere algum tipo de alteração à estrutura do curso?

R. Ahm... isto é uma observação meramente de gosto próprio, não é? Eu tenderia a introduzir alguns módulos mais ligados aos movimentos sociais, porque parece-me que os movimentos sociais são uma grande mola impulsionadora do pensamento sobre as questões do pensamento, nomeadamente questões mais ligadas às alternativas do desenvolvimento. Mas também lhe posso dizer, acho que sabe, que este ano, salvo erro, o curso terminava com um módulo de modelos de mobilização social e advocacia, pronto. Não sei se já acabou o curso... já? Até era eu que iria dar este módulo, mas não tive mesmo possibilidade e foi a Andreia. Portanto, aqui já está contemplada essa questão. A introdução também... julgo que o ano passado, ou há dois anos, não tenho bem a certeza, da ED parece-me também que veio ao encontro desta necessidade de cada vez mais trabalhar conceitos que no fundo podemos encerrar no tema contra-hegemónicos. Isto é, conceitos que não são meramente conceitos da globalização como tem sido proposta. E portanto, trabalhar cada vez conceitos de cidadania, conceitos de educação global, procurar que os formandos percebam a importância dos movimentos sociais na construção de alternativas à globalização parece-me fundamental. Até acho que este é um curso livre muito ambicioso e que na minha opinião deve claramente continuar. E esperamos que assim possa acontecer.

Então considera os conteúdos pertinentes...

R. Sim, muito pertinentes. Os conteúdos são muito pertinentes. Eles também saem de uma experiência larga que o GEED que o tem dinamizado possui nestas áreas, e muito especialmente na área da cooperação para o desenvolvimento.

la perguntar-lhe se considerava que deveriam ser introduzidos novos temas, mas falou-me dos movimentos sociais...

R. Movimentos sociais, temas económicos, de economias alternativas, como a economia solidária... outro tipo de economias, porque os formandos se tiverem vontade e se conseguirem estar em contextos mais ligados aos continentes africanos e à América Latina, vão-se confrontar com modelos económicos e sociais muito diferentes, em muitas zonas, destes que nós estamos habituados a estar envolvidos.

Claro. E quais foram os objetivos principais da sessão que lecionou?

R. O principal objetivo foi tentar que os formandos ficassem com uma noção histórica do que é esta área da cooperação para o desenvolvimento. Ahm... parece-me importante para alguém que procura competências nesta área, comece por tentar perceber, numa diacronia, quais têm sido os... o mainstream da cooperação para o desenvolvimento, qual tem sido a alteração das teorias e alteração das práticas ao longo dos tempos. Ao longo dos tempos estamos a falar obviamente 45 até aos dias de hoje, muita coisa foi alterando na teoria do desenvolvimento, especialmente nestas práticas de cooperação para o desenvolvimento. Esse era o primeiro objetivo: dotar os formandos de um conhecimento, embora não muito aprofundado, do conhecimento da cronologia do desenvolvimento, se quiser. Um segundo objetivo é permitir que os formandos possam ter um pensamento crítico sobre estas questões e que possam perceber que para além do desenvolvimento conforme ele é proposto pelas agências internacionais, há outras fórmulas e outros modelos que vão sendo implementados também de desenvolvimento alternativo e de alternativas ao desenvolvimento. Que são duas coisas diferentes. Portanto, desenvolver este pensamento crítico através também de um terceiro objetivo, embora este seja uma espécie de subobjetivo, que é que os alunos tenham as ferramentas mínimas indispensáveis em termos de observação económica, em termos de economia, para perceber o que se fala quando se fala de teorias económicas, quando se fala do desenvolvimento estrutural e por aí fora.

E é na base destes objetivos que acredita que se enquadra a sessão que deu nos objetivos gerais do curso?

R. Sim, sim... acho que sim. Acho que o módulo de formação que eu dou, que se chama “Cooperação para o desenvolvimento: modelos e novas perspetivas” integra estes três objetivos que acabei de elencar e acho que se incluem perfeitamente naquilo que eu proponho e também no espírito geral do curso livre.

Agora em termos de metodologias, quando preparou a sessão que aspetos teve em conta? Desde a duração, o público-alvo...

R. Primeiro de tudo, acho que é o grande dilema geral de quem dá formações ou de quem dá aulas: o tempo. Esse é... essa é sempre a grande frustração de quem dinamiza formações é que o tempo parece sempre curto, pelo menos na minha opinião, parece sempre curto e então tem que se tentar adequar a formação ao tempo que se tem, procurando cumprir os objetivos principais, essa é uma questão que eu vou tentando levar a cabo. Também posso confessar, e não tenho problema nenhum, que é uma das minhas grandes dificuldades, porque eu considero estes temas tão interessantes que às vezes tenho dificuldades em cumprir os tempos que estão destinados. Mas há preocupação quando elaboro o plano de sessão. Depois, e parece-me que esta é a mais importante de todas, é procurar fazer uma sessão que à partida vá ao encontro do perfil dos formandos. Claro que para isto era preciso ter o perfil e uma caracterização dos formandos à

priori, não é? Eu vou perguntando e vão-me dizendo, de facto, algumas coisas, como o nível etário, o nível de escolaridade... mas isso, no entanto, poderia ser sempre melhorado. Mas há uma preocupação em tentar perceber logo no início da sessão, já que não se consegue fazer isso antes, qual é o nível de conhecimento dos formandos relativamente a estas matérias e faz-se isso com duas ou três perguntas. E às vezes, como acontece muitas vezes aqui no curso livre, começo num nível mais básico, mais inicial, procurando dar as ferramentas iniciais necessárias. Se eventualmente os formandos tiverem já experiência em trabalho nesta área, pode-se aí sim aprofundar algumas destas questões. Mas são as preocupações essenciais quando faço a planificação destas sessões de formação, como aliás quando faço a planificação de outras sessões.

E que tipo de metodologias adotou?

R. As metodologias pensadas são sempre metodologias ativas, não é? O que se procura é construir as competências, ainda mais no ensino não-formal. Construir as competências a partir dos conhecimentos dos formandos. Agora, como percebe, isto às vezes funciona melhor, outras vezes funciona de outra maneira, por isso as metodologias mais expositivas, que também as utilizo bastante... procuro que alguns textos possam ser vistos, possam ser analisados, naquele momento a quente, estamos a falar de uma sessão única, sem preparação, sem conhecimento dos alunos. O ano passado resultou muito bem a apresentação de um texto, foi muito interessante, este ano, por exemplo, não fomos por aí. Não houve de facto possibilidade... Ahm, e também depende muito do nível de participação dos formandos, que podem fazer mais ou menos perguntas, que podem estar mais ou menos interessados em determinados aspetos da formação... agora, por exemplo, do meu ponto de vista e como autocrítica, eu tenho que melhorar bastante esta questão das metodologias ativas, tenho de tentar encontrar algumas formas de sucesso, mesmo não conhecendo os alunos e sendo feito a quente, isso é um facto. Agora, do curso todo, eu vi pouquíssimas sessões, mas das sessões que eu vi, acho que a exploração das metodologias ativas tem sido feita, tem sido feita por muitos dos formadores, porque também está no espírito de quem trabalha nesta área, trabalhar sempre a partir daquilo que os formandos trazem. Muitas vezes em contexto de trabalho em África ou na América Latina ou noutro lado, trabalha-se com associações de produtores ou com professores de escolas, e o nosso trabalho não pode ser um trabalho de cima para baixo, tem de ser de baixo para cima. Agora, numa sessão destas, de uma hora e meia, ou duas horas e meia, sem conhecimento prévio, sem conhecer os alunos, às vezes é um bocadinho mais complicado, pelo menos para mim.

Agora que já passou e estava a dizer que tinha de melhorar essas questões, alteraria alguma coisa na forma como decorreu a sua sessão?

R. Alterava, alterava... há sempre coisas que nós gostaríamos de poder alterar. Alterava, alterava... Olhe, talvez, em vez de fazer o esforço que faço sempre de tentar cativar através de uma exposição muito dinâmica, talvez para o ano, se isto continuar e eu for convidado, aposte muito mais em, logo de abertura, fazer trabalhos de grupo. Por exemplo, juntar alguns grupos com pequenos textos e tentar perceber que conclusões é que são tiradas logo *à priori* e depois tentar...

Antes de uma exposição teórica?

R. Sim, antes de uma exposição teórica.

E. Então para finalizar e falando agora de ED. Eu sei que está familiarizado com o conceito...

R. Ahm... (risos)

Dê-me uma definição breve do que significa ED.

R. Eu para lhe dar... Dar uma definição de ED é... não é muito fácil, não é muito fácil porque a ED na realidade é uma área que vive das práticas e portanto não é uma área que tenha um desenvolvimento teórico muito forte. E quando digo isto, digo com bastante felicidade porque as áreas puramente teóricas têm em mim um interesse muito menor. Eu acho que as áreas que vivem da prática e onde são as práticas que criam novas práticas e depois permitem a teorização e a conceptualização, são áreas muito ricas e muito fecundas, porque trazem muita da voz, muitas das vozes que por vezes no mundo estão silenciadas. E talvez a partir daqui, das vozes do mundo que estão silenciadas, eu lhe possa dizer que a ED, na minha opinião, é... um modelo... é uma forma de pensar, uma forma de estar que procura que... as populações mais frágeis, as populações mais excluídas, as populações sem voz possam também ter o mesmo protagonismo que as outras. E isto significa o quê? Que os saberes de largas franjas da população do mundo são a maior parte das vezes invisibilizados, porque os seus saberes são considerados primitivos, são considerados não científicos e que por isso estão escondidos ou ausentes. Parece-me que a ED pode trazer esses saberes, essas pessoas, para um lugar do mundo que lhes pertence. Este é assim o meu grande... é a minha grande ideia sobre ED, para o desenvolvimento. Claro que do ponto de vista mais fechado, a ED, como sabes, é, em inglês chama-se “Global Learning”. Portanto é uma educação global, isto significa que não se entende a educação apenas como educação formal, não se entende apenas a educação como educação científica. Entende-se a educação como algo que nos permite despoletar e mobilizar uma série de competências para criar um mundo mais justo e mais atento, e mais atento aos problemas da exclusão, por exemplo. Para mim, o meu conceito de educação global assim,... ele existe em livros, há várias tentativas, mas... e também me parece que a ED só se vai conseguir definir melhor, não por si própria, mas na ligação a outras áreas.

E acredita que é na base daquilo que acabou de dizer que está o maior desafio da ED? Ou do trabalho da ED?

R. Sim. Acho que o grande trabalho da ED, ou da educação global, ou da educação para a cidadania, que parecem coisas iguais ou parecidas, mas também não me parece que seja importante estar aqui a tentar separar os limites. Mas parece-me que o grande desafio é constituir a ED como uma presença transversal na educação-formal, por exemplo, por um lado. Por outro lado, procurar algum afinamento a partir das práticas na teorização da ED. Ahm... colocar a ED como um actor fundamental para conseguir construir uma democracia mais intensa, mais participativa. Para isso precisamos de cidadãos mais conscientes, mais participativos, com menos... com menos preconceitos. E onde o Norte e o Sul do mundo possam dialogar sem colonialismo. Sem colonialismo significa sem um... sem que o poder esteja... Ahm, num lado do mundo. É importante um diálogo Norte-Sul sem diferenças de poder. Parece-me que a ED tem que ser um ator importante aqui. Defini-la, teorizá-la, apresentá-la como conceito, levá-la para a academia, mais, produzir mais artigos científicos nesta área, poderá, poderá levar a ED a tornar-se numa área mais delimitada, com um limites... com limites temáticos, se quiser, mais estreitos. Se se quiser que a ED faça do pensamento científico, porque isto pode acontecer. Mas se isto nunca acontecer também, por mim, não é

nada de dramático. O que é importante é que a ED continue a ser praticada, muito mais do que teorizada.

E é nesta medida que o curso livre encaixa enquanto... a partir dos seus conteúdos e das suas metodologias para uma formalização, ou pelo menos para um pensamento mais limitado?

R. Sim, sim... claramente, claramente. Não só porque há um módulo ou uma formação, se quiser, que tem o nome ED, mas há também um módulo que se chama Cidadania e que está intimamente ligado a ED. Tal como outro o outro módulo ligado à Cooperação para o Desenvolvimento, tem também transversalmente uma quantidade de conceitos e de práticas, acima de tudo, que nos podem ajudar a conviver melhor, a perceber melhor, a traduzir, e isto é muito importante, a traduzir melhor as diferenças culturais. A ED é, na minha opinião, uma possibilidade de tradução das diferenças culturais, procurando, a partir daí, que as pessoas possam dialogar sem esses desníveis de poder. Portanto, a ED é uma área muito... acho que é uma área muito interessante, acho que é uma área com muito futuro, mesmo que possa não ser uma área de grande explosão universitária, acho que é uma área de muito, muito, muito interesse e tem pessoas a trabalhar nela... aqui em Portugal, por exemplo, a Luísa Teotónio Pereira, que trabalha nesta área há muito tempo, do CIDAC. Tem pessoas na Irlanda, em Espanha, na Finlândia, a trabalhar nesta área com força. Dentro da academia, muitas, outras fora, em organizações a sociedade civil. E estou convencido que, com este nome ou com outro, é um conceito ou é um estado de espírito, que vai ter de continuar e que vamos ter de continuar alargar o número de pessoas que pratica ED e que está suficientemente educada para o que é ED.

4) Transcrição da entrevista ao Formador 4

Data: 19 de fevereiro de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

Nós começámos por pensar a questão da Educação não-formal no curso livre. E então o que eu queria saber é: estando o curso livre baseado na ideia de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem?

R. Sim, acho que é muito importante, porque permite uma muito maior liberdade a nível, por exemplo, da seleção de currículo, uma maior liberdade de dinâmicas a utilizar na sala de aula. O facto de não haver programa para cumprir, o facto de não haver exames no final do ano, o facto de ser um curso livre, organizado com objetivos criados de raiz para este curso. Acho que isso permite ser de facto muito mais direcionado para aquilo que importa e não se perder no meio das burocracias da educação formal. E como dizia, a nível de metodologias, de gestão do tempo, permite uma maior liberdade e penso que isso é muito importante para os temas que estão a ser tratados.

E estando nós numa escola, que é um contexto de educação-formal por excelência, qual é a importância deste tipo de curso de educação não-formal? Quais são as vantagens estando neste contexto?

R. Sim... tudo aquilo que eu disse não invalida que o contexto formal seja muito importante, também acredito que a educação formal é muito importante. Mas o que eu acho é que este género de cursos oferecidos num ambiente “de formal”, fazem com que se possam complementar temas que se falam na formal. Por exemplo, nós temos a cadeira de ED afluada numa disciplina, a IPP3, na unidade curricular. Mas a verdade é que não há tempo para trabalhar a fundo os temas e por isso nós conseguimos no tempo formal dar um cheirinho aos nossos alunos. E de facto, quem se motiva e entusiasma, pode depois abordar estes assuntos, fora dos currículos obrigatórios, de forma voluntária, por isso é que é um curso livre. O que permite, mais uma vez, pronto, trabalhar e aprofundar temas que são do interesse das pessoas e do que as pessoas pretendem saber, de facto, com toda a liberdade que isso permite, a nível de horários. E contactar e contratar, ainda que não haja contratos, professores e convidar professores. Porque se fosse no ensino formal, nós tínhamos que convidar os professores da casa. E assim nós somos livres de convidar os especialistas que queiramos, de por os alunos a dar as próprias aulas, de convidar ONGD e organizações... por isso há uma muito maior liberdade e essa é que eu acho que é a grande vantagem deste curso livre: a liberdade que ele permite, em toda a sua organização, na sua estrutura, nos convidados, nas metodologias. É um curso mesmo muito livre.

Já que falou da estrutura... é a primeira vez que participa enquanto formadora?

R. Não, já participei o ano passado.

Então já conhece a estrutura do curso?

R. Sim.

Mas acha que há diferenças em relação às edições anteriores?

R. Eu só estive na edição anterior, por isso não tenho um grande percurso. Mas eu acho que uma das alterações foi que, o ano passado, Educação para o Desenvolvimento, foi um bocadinho metida... não é à força, mas era mais curto o espaço para a ED. Eu acho que este ano a ED esteve um bocadinho na base de toda a construção do curso. Não quer dizer que depois a estrutura tenha mudado grandemente, mas a ideia subjacente do nosso melhor conhecimento cá dentro do que a ED, fez com que o curso fosse pensado de início já com uma perspetiva de ED um bocadinho diferente.

Mas ela antes já aparecia...

R. Ela aparecia... há dois anos eu não estava cá, mas sei que ED foi num momento específico. Foi uma só sessão específica. O ano passado já cresceu para haver um bloco. Mas este ano eu acho que apesar de se manter o bloco, ED foi aquilo que esteve na base do pensamento de todo o curso. Mesmo quando se pensou a estrutura em 3 blocos e quais os blocos, a ED, que segundo o meu ponto de vista é uma atitude perante... perante a vida, perante as coisas, esteve um bocadinho na base do pensamento de todo o curso livre. Por isso, apesar de não haver grandes alterações do ano passado para este ano, ou mais do ano passado para este ano, este ano não houve grandes alterações formais. Mas penso que esteve mais na base. Outra alteração foi a existência de um referencial. Há um documento estruturado, escrito, acho eu, pela Ana Miranda e pelos outros organizadores do curso, que antes não havia.

E que orientam e justificam os conteúdos?

R. Sim, sim... está mais organizada. Não é que não estivesse e que cada formador tivesse a sua ideia, mas de facto aquele documento compila. E é um documento que suporta o curso livre.

Então e como está familiarizada com a estrutura, o que pensa da forma como organizaram o curso? Como avalia a estrutura deste curso?

R. Eu penso que a estrutura faz sentido, o facto de ter uma parte mais ligada à cidadania, ao voluntariado e a essas áreas. Depois outra ligada à cooperação e aos conceitos de cooperação e do desenvolvimento. E depois a Educação para o Desenvolvimento para encerrar... eu acho que faz muito sentido. Às vezes discutimos se a ED devia vir no início para formatar tudo o resto ou se deveria vir no fim para fechar. Eu acho que deveria vir no fim. Esta é a minha opinião... temos discutido todos os anos. Eu acho que deveria vir no fim porque acho que é um chapéu que tudo o resto... que tudo faz sentido, por isso eu acho que a estrutura faz sentido. Acho que não se pode falar de ED sem questionar o que é desenvolvimento, sem questionar o papel da cooperação no desenvolvimento. E isso tudo também não deve ser falado sem falar no papel da cidadania, sem falar no papel do voluntariado. Porque no fundo é isso que estamos a formar, estamos a formar voluntários e futuros, talvez, agentes de cooperação. Eu não gosto da palavra, mas... já sabes disso, mas futuros profissionais do mundo da cooperação. Por isso acho que estes três blocos fazem muito sentido. Claro que podia caber mais coisas, mas com o tempo que temos, acho que o que se faz é possível. E também acho muito importante a questão de chamar organizações para virem falar dos seus projetos, porque nós não acreditamos só no voluntariado e na cooperação internacional. Eu acho que o voluntariado e a cooperação devem também ser feitos dentro de casa também e por isso acho importante também chamar as instituições de Viana do Castelo para se apresentarem e para dar essa perspetiva mais local. Depois de estudar o global, o que é que também no local podemos fazer. E acho que isso é muito importante. Este

ano até sei que os alunos foram convidados eles próprios a estudar organizações e apresentar... o que torna muito mais motivador e dinâmico, porque já sabemos que aquilo que se faz fica muito mais do que aquilo que se ouve ou lê.

E sugere algum tipo de alteração na estrutura do curso?

R. Eu fiquei contente com o que vi este ano, portanto não tenho nenhuma sugestão.

E em relação aos conteúdos em específico. Lecionou a sessão de Educação para o Desenvolvimento. Considera no global que os conteúdos lecionados para o curso são pertinentes?

R. Sim, como já tinha dito.

E como fez uma avaliação positiva, acha que deveriam ser introduzidos novos conteúdos ao curso ou deverão manter assim?

R. Eu acho, e falo muito da minha perspetiva de ED, que é a minha área neste momento... eu acho que podia, já estamos em tempo, de poder dividir... eu dou uma sessão que se chama "ED: conceito e estratégia". E acho que neste momento já seria possível isto em dois e fazer uma sessão só de conceitos e uma sessão só para a estratégia. Porque a estratégia requer algum tempo, digamos assim. E já há relatórios e já há coisas que poderiam ser apresentadas que eu não apresentei este ano, porque não tive tempo para isso. Por isso, a abordagem ao conceito é muito curta, sempre, não há muito tempo para apresentar, por exemplo, autores, que é uma coisa que eu gosto de fazer. Quando dou este seminário na aula de mestrado, geralmente são 4 horas e já quase não falo na estratégia, só para o conceito, para apresentar alguns autores, alguns pontos de vista, apresentar alguns recursos. Porque falar de ED no ar acho que também não faz sentido, por isso apresentar alguns recursos, apresentar algumas práticas. Eu acho que uma sessão inteira daria para trabalhar ED e claro, não chega. Um ano inteiro dava para falar sobre isto. Sim, acho que uma sessão seria importante. E depois uma sessão só para a estratégia, só para as pessoas perceberem o que é o documento em si, porque eles estão com a ideia de que há uma estratégia, mas de facto não é trabalhada e qual é o trabalho que nós estamos a fazer dentro da estratégia, qual o trabalho que as instituições, as ONGD para onde eles vão trabalhar, ou assim, onde eles são voluntários, que papel é que eles podem ter dentro da estratégia. Por isso acho que já deveria poder haver uma separação aqui. Essa é, pronto, a minha área.

No bloco...

R. No bloco de ED sim.

Depois há uma outra sessão que segue essa, que é da advocacy. Faz sentido ser seguida da primeira?

R. Sim. Podemos por essa questão da advocacy na segunda ou na terceira. Eu não sei exatamente como é que ela foi dada, não sei de nada dessa sessão. Mas penso que pode haver maior articulação nestas três sessões, por exemplo, uma sobre o conceito, outra sobre a advocacy. É muito mais a questão das práticas, talvez e depois uma sessão talvez sobre a estratégia. Acho que podia haver aqui uma maior ligação dentro do próprio bloco de ED.

Mas agora à sessão específica que deu, quais foram os objetivos principais que delineou para a sessão?

R. Foram dois ou três sobretudo. Um deles foi de facto uma melhor compreensão do conceito que muitas vezes é feita pela negação, ou seja, aquilo que não é. Porque muitas vezes pode não ser muito fácil explicar, as pessoas têm muitas dúvidas, por isso tirar algumas dúvidas do que não é claramente e aquilo que é aceite como ED. Por isso a discussão do conceito, foi o primeiro objetivo. O segundo objetivo foi de facto... ahm, informar que existia uma estratégia nacional e explicar mais ou menos o processo eu levou à sua existência e o ponto de situação dela... mas é muito breve, porque não há muito tempo para isto. Mas de facto é “como se chegou a uma estratégia nacional em Portugal e o que se está a fazer este momento” é o segundo objetivo. E o terceiro foi a análise de alguns recursos no sentido de... recursos no sentido de música, vídeos, excertos de filme, análise de livros. Práticas que nos permitam fazer e pensar se aquilo é um recurso ou não. No fundo, a ED é uma forma de ver o mundo, é uma forma de estar no mundo. São os óculos, não é? Às vezes diz-se isso, dão-nos uma visão diferente, um filtro diferente. E então o que eu tentei durante uma parte mais prática, foi que as pessoas colocassem um bocadinho esses óculos e olhassem filmes, ouvissem músicas, vissem banda desenhada, filmes do *youtube*, campanhas de angariação de fundos, por exemplo, com esse olhos... com esses óculos da ENED, olhando para aquilo e “Será que a campanha de angariação de fundos é boa para angariar fundos?”, é uma questão. Mas será que é boa a nível de ED? Está bem feita a nível de ED? Dos valores da ED? Ou seja, foi um bocadinho... ou seja, quis um bocadinho que as pessoas se pusessem atrás desses óculos que estivemos a discutir o que eram, não é... Para analisar algumas coisas. Não havia respostas certas e erradas, não é? Quis sobretudo levantar a discussão à volta disso.

E em relação à preparação das sessões, já foi falando desta parte principalmente dos recursos enquanto metodologia de aprendizagem. Que aspetos teve em atenção quando preparou a sessão em termos metodológicos?

R. Primeiro a atenção ao público, não é? O facto de ser não formal, isso é importantíssimo. O facto de ser Educação de Adultos diferencia claramente outro tipo de sessões. Por isso, essas duas foram claramente duas grandes questões. Outra delas foi o tempo (risos). O tempo é logicamente outra questão...

A duração?

R. A duração, sim. O tempo que eu tinha para trabalhar, porque isso é logo uma questão que eu pergunto. É logo uma coisa que eu pergunto quando vou preparar uma sessão em ED. Quem é o público-alvo e quanto tempo tenho. Já sabia qual era o material, ou seja, que recursos é que tinha, que é outra questão importantíssima e depois então foi a delineação dos objetivos adequados a este público, a este tempo e a este contexto, digamos assim. No fundo, a educação não-formal é o contexto, o público, é o contexto, é o tempo, a disponibilidade de materiais, que eu sabia que tinha essas coisas, *powerpoint*, podia trazer o que quisesse. Pronto, e no fundo foram esses... e a determinação dos objetivos. E depois que atividades, o mais dinâmicas possível, o mais experimentais possível que fossem ao encontro destes objetivos, deste público-alvo, deste contexto, de tudo isso...

Então para pensar tudo isto, usou metodologias, primeiro, expositiva, e depois uma metodologia mais participativa, de reflexão...

R. Sim, eu comecei logo com uma metodologia com uma dinâmica participativa ao nível de apresentação, cada um diz o seu nome através da letra... por isso, isso é o básico da pedagogia, não é? Se eu sou professora, tem que haver uma motivação, tem que haver um desenvolvimento,

tem que haver uma avaliação, pronto. E a nível da motivação foi a brincadeira dos nomes, não é? A nível de desenvolvimento, tive sobretudo uma parte muito expositiva mas que tentei o diálogo, sempre muito aberta ao diálogo, até de experiências. Tento sempre que este expositivo tenha muito de vivência, vivencial, histórias... histórias, porque eu tenho quatro anos de terreno, não é? E tenho trabalho aqui também em Portugal nesta área, por isso tudo aquilo que seja ilustração daquilo que estamos a dizer é muito, muito, muito valorizado. Acho que é quase... tudo isso, é quase aquilo que escrevem depois das minhas sessões. Eu vou logo ver as avaliações. É que as histórias que se contam ficam muito mais, é aquilo que fica na cabeça das pessoas. Por isso, acho que apesar de ser expositivo, tento que seja um expositivo vivencial, que é um bocadinho diferente do expositivo teórico, não é? Portanto é um expositivo muito vivencial, com muitas histórias, muito... algumas eu lembro-me na hora, faço umas ligações. Mas às vezes preparo, faço umas histórias para nos momentos certas as contar. Não é que as invente, não é? Vou buscá-las à gaveta. Ah... entretanto, no fim, para fazer um bocadinho a avaliação da sessão, como a avaliação correu, então de facto, sim... fui buscar os recursos para no fundo, isso para mim foi a avaliação da sessão. Ver o que as pessoas tinham percebido, sobre o que era o conceito, se foi uma atividade que me permitiu perceber o feedback das pessoas face à sessão. E toda a segunda parte foi essa análise dos recursos através da participação, através do debate. Aí cada um deles é que apresentou e eu só fazia as sínteses. Ahm... só no final é que fazia as sínteses de cada recurso.

E agora que já terminou a sessão, alteraria alguma coisa?

R. Ahm... eu tenho sempre problemas com o tempo (risos). O tempo. Geralmente penso sempre que vou conseguir fazer mais do que consigo, não é? É lógico. E às vezes a parte final já é mais corrida, por isso... talvez eu começasse, tentasse ser mais curta na parte de desenvolvimento da sessão para ter mais tempo para discussão final. Mas agora também sei que se não apresentar sequer o conceito, por isso é que eu dizia que a parte da apresentação da estratégia poderia ficar para outra sessão. Porque eu conseguiria perfeitamente ter uma sessão inteira só para o conceito e só para análise de recursos, etc... eu gostava de ter mais tempo para essa parte participativa. E por isso gostaria de ter menos tempo para a parte expositiva. E o que pode saltar fora... a estratégia poderia passar para uma sessão completamente diferente.

E agora para finalizar, ainda que já tenhamos falado da questão da ED. De uma forma breve diga-me o que significa ED.

R. Eu acho que a ED é uma proposta de olhar para as questões da cidadania e da participação das pessoas de uma forma diferente... Ahm, acho que é uma forma de despertar as pessoas para aquilo que as rodeia. É um processo educativo. Tem educação e por isso é um processo educativo, no sentido em que isto é um processo em que todos aprendemos. Não se chama educação porque nós vamos ensinar a alguém, mas porque nós passamos toda a vida neste processo de nos abirmos e de estarmos atentos cada vez mais ao mundo que nos rodeia, baseado numa série de valores como a solidariedade, a justiça social, o respeito, a interdependência, os direitos humanos... há uma série de valores que devem e estão por detrás desta forma de olhar, estes que são os tais óculos que devemos utilizar.

Eu sei que também já...

R. Não foi muito breve, mas... (risos)

Eu sei que também já fomos falando sobre isto, mas concretamente, em que medida é que os conteúdos e as metodologias deste curso se enquadram nesta ideia de ED? Há pouco disse-me que era o fio condutor de todo o curso. Mas em que medida é que isso acontece?

R. Porque eu acho que todo o curso livre predispõe as pessoas, ou pelo menos faz esta parte de despertar, certo? É uma boa forma de despertar. Ou seja, aquilo que eu dizia que a ED é um processo... Ahm, pode ser o pontapé inicial ou pode já ser um empurrão a meio, dependendo do processo das pessoas. Mas é uma ferramenta que desperta as pessoas para estes conceitos. Para o mundo, para equacionar o que é o desenvolvimento, para equacionar o que é a cidadania... o que é a educação cívica das pessoas, o que é o voluntariado, enquanto participação cívica das pessoas, o que é viver com o outro, com o diferente... por isso eu acho que todo o curso livre a nível de conteúdos é este convite a sair de mim e a olhar para os outros de uma forma diferente. É completamente ED a nível de conteúdos. A nível de metodologias eu acho que também, porque as sessões já são preparadas no sentido de pormos isto em prática. Eu não estou a falar de participação numa sessão completamente expositiva. E não faz sentido, não é? Eu tenho de preparar as pessoas para ED, para a intervenção se elas são chamadas a preparar elas próprias coisas, se elas são... se lhes são propostas dinâmicas que lhe permitam de facto experimentar, como dizia a Andreia no outro dia, o mau de não ter tempo para falar, porque isso representa a parte pobre do mundo, não é? Ou para olhar para uma campanha e dizer “de facto esta campanha não é boa porque fere a dignidade dos seus intervenientes”. E por isso... ela pode angariar muitos fundos, porque toda a gente fica com muita pena e a chorar o dia inteiro por causa dos pretinhos e não sei o quê. Mas a verdade é que adormece... ela não convida a ação. Pronto, e estas metodologias que nós utilizámos para por as pessoas a pensar, a refletir e a mobilizar, em último grau, porque era o que nós pretendíamos, não é? Todas elas fazem sentido em ED.

E é este desafio de despertar e desta predisposição para agir que assenta a ideia de ED em termos futuros de trabalho em ED? São estes os dois desafios que ED tem?

LR Sim, sim, sim. É a questão da sensibilização, sem dúvida nenhuma. Mas uma sensibilização mais uma vez que não seja “dou a minha moeda e fico feliz da vida porque fiz a minha parte”. Mas uma sensibilização incómoda, que me faça questionar todos os dias o que está ao meu lado, o diferente que está ao meu lado, as compras que eu faço, a minha atitude perante a política, perante a economia. Que seja uma coisa que entre de tal forma em mim que se torna uma forma de vida, de facto, uma atitude perante a vida, como eu costumo dizer.

Apêndice IX – Transcrição de entrevistas aos organizadores do Curso Livre

1) Transcrição da entrevista ao Organizador 1

Data: 28 de fevereiro de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

O que eu quero saber é: sendo este um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem?

R. Sim, quer pelas temáticas trabalhadas ao longo do curso, quer pela metodologia adotada. Uma metodologia participativa e pela eventual motivação dos formandos quando se inscreveram no curso.

E estando nós numa escola, que é, por excelência, um contexto de educação formal, qual é a importância deste tipo de cursos e quais são as vantagens que ele constitui neste contexto?

R. Representa uma oportunidade para os estudantes, se pensarmos no caso da formação inicial, quem está ainda a fazer a sua formação inicial, ter acesso a temas distintos daqueles que abordam nas áreas disciplinares que fazem parte do seu currículo de formação. Para o público em geral que frequenta o curso, será idêntica também a oportunidade de abordar temáticas que não terão abordado ao longo da sua formação inicial e contactar com temas fundamentais para quem pretende integrar projetos de voluntariado ou projetos de cooperação para o desenvolvimento. Poderá, igualmente, e como já se verificou no passado por outras pessoas que frequentaram cursos idênticos a este que realizámos aqui, constituir uma mais-valia para uma eventual futura profissão. E depois o contacto com especialistas, formadores de áreas distintas também permite ter um acesso a um outro tipo de conhecimento e a outro tipo de experiências que esses formadores trazem, quer do foro pessoal, quer da sua atividade profissional, tanto em Portugal como fora de Portugal.

E agora em termos de estrutura específica do curso livre. Como foi pensada a estrutura deste curso?

R. Este curso resulta da continuidade de outros cursos que foram realizados no passado, de outros cursos livres que se realizaram entre 2004 e 2008, em que se debatiam questões à volta da cooperação para o desenvolvimento e também já da ED. E também, creio, que entre 2002 e 2008, tivemos na ESE IPVC, no GEED, um núcleo do ISU, que significa Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária. Tivemos um núcleo aqui, um ISU-Viana, que também realizava formações que abrangiam as temáticas deste curso. A partir do momento em que deixámos de ter o núcleo do ISU, considerámos que deveríamos dar continuidade à realização destes cursos para continuar a ter uma oferta formativa semelhante, quer para a comunidade escolar, quer para a comunidade extraescolar. Olhámos para tudo o que tínhamos feito, nesses cursos livres e depois nesses cursos quando tínhamos cá o núcleo do ISU, e tendo em conta também a experiência que o GEED foi adquirindo em projetos de cooperação para o desenvolvimento, decidimos reformular algumas temáticas, introduzir temáticas novas, mas

sempre considerando uma abordagem participativa e sem recurso a uma avaliação formal. É óbvio que nesta reestruturação foi considerada a avaliação que os vários formandos foram passando pelos diversos cursos foram fazendo, as sugestões que foram dando, para melhoria, para podermos também adaptar o curso ao público-alvo.

E foi com base nessa avaliação que surgiram essas diferenças entre as edições anteriores? Porque há diferenças em relação às edições anteriores...

R. Sim, foi com base nisso e também porque este ano uma estagiária de mestrado em Educação com Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade do Minho procurou-nos e pediu-nos para fazer cá o seu estágio. Então, este ano em particular, a reestruturação do curso também considerou outros conceitos, outra abordagem também ligada à educação de adultos. De uma forma mais estruturada, porque esses conceitos já eram pensados, mas de uma forma mais estruturada na reestruturação do curso. Por exemplo, antes o curso não tinha um referencial. Tinha objetivos gerais e específicos, mas não tinha um referencial e ainda não estavam definidos objetivos específicos para cada um dos módulos, para cada uma das temáticas que se desenvolveram, para cada uma das sessões que se desenvolvem em cada módulo. Esta reestruturação com esta pessoa que está a realizar o estágio no GEED também trouxe essa mais – valia, essa formalização de aspetos ligados à educação de adultos.

E há alguma razão para, por exemplo, o curso estar organizado desta forma por módulos?

R. Ah, sim.

E ela ordem, pelos temas?

R. Sim, sim. O curso tem três módulos, tem ainda uma abertura e um encerramento: Cidadania, Cooperação para o Desenvolvimento e Educação para o Desenvolvimento. É uma forma também de tentarmos fazer corresponder as várias temáticas a um grande tema. Eventualmente, quando pensamos... Aliás, antes o curso tinha temas e não tinha módulos, mas também com a experiência que vamos tendo na organização dos cursos e nas atividades, e também de leituras teóricas, fomos sentindo a necessidade de os agrupar por módulos. E penso que surgiu assim.

Mas a ordem foi pensada...

R. Porque há um encadeamento, primeiro para trabalharmos conceitos mais de base, como são por exemplo, olharmos para o mundo através da formação em desigualdade, assimetrias e interdependências no mundo, depois conceitos de solidariedade, cidadania e participação, que vão aparecer quando se trabalham temas ligados à Cooperação para o Desenvolvimento e à Educação para o Desenvolvimento. O facto de a ED surgir como último módulo é quase como se a formação funcionasse em círculo, porque estes temas da cidadania, da participação e do voluntariado, também compõem o tema de ED. Então é quase como se tivéssemos aqui um conjunto de temáticas que funcionam em círculo, que concorrem todas para o mesmo conjunto de objetivos.

E que tipo de avaliação é que faz desta estrutura atual?

R. Faço uma avaliação positiva. Resultou bem. Este ano não houve necessidade de alterar as formações, dada a disponibilidade dos formadores podemos seguir esta ordem que estava aqui. Noutros anos, às vezes, tivemos de mudar uma ou outra dentro do módulo. Mas, de uma forma geral, resultou muito bem e também essa ideia que nós tínhamos de partirmos de conceitos de

base e depois os irmos aprofundando nas várias sessões, isso também se foi verificando ao longo das formações. Cada sessão é dada por um formador diferente e depois os próprios formandos foram verificando que os temas encadeavam e que se completavam uns aos outros.

Sugere algum tipo de alteração à estrutura do curso?

R. À estrutura global não. Eventualmente podemos pensar naquele aspeto que normalmente é apontado: a questão do tempo. Talvez dedicarmos um bocadinho mais de tempo a uma sessão ou outra. Estou a lembrar-me da sessão denominada “Dimensão cultural do desenvolvimento: as migrações” em que falávamos das questões da emigração e imigração e depois relacionávamos com o conceito de agente da cooperação. E como houve muitas perguntas sobre as questões migratórias, sobre questões ligadas a quando saímos de Portugal, a quando recebemos alguém cá. Todas as questões ligadas às migrações, ao ser estrangeiro num país. Como surgiram muitas questões e como também entendemos que não deveríamos cortar as perguntas feitas ou não responder, depois ficámos com muito pouco tempo para desenvolver o conceito de agente da cooperação e todos os aspetos inerentes a esse estatuto. Pronto, e isso também aconteceu numa outra sessão, na avaliação dos formandos. Talvez só isso, a questão do tempo. Acho que foi muito positivo. Nas duas últimas sessões costumávamos convidar instituições para apresentar os seus projetos. Normalmente eram instituições locais, como o Banco de Voluntariado, a Cruz Vermelha, o Berço. Costumávamos convidá-los para apresentar os seus projetos e explicar como é que as pessoas se podiam tornar voluntárias. Este ano decidimos alterar isso e foram os próprios formandos, em grupo ou individualmente, num dos casos, a apresentar instituições. Eu considero que isso foi uma mais-valia, porque todo o grupo teve acesso a um número de instituições que não teria de outra forma, porque algumas nunca poderíamos convidar porque não estão cá em Portugal, são internacionais, e então dificilmente conseguíamos ter um representante da organização internacional aqui. E tendo-se optado por serem os formandos, conseguimos mostrar um leque muito maior de organizações e perceber ou tentar perceber como é que os conceitos de Cooperação para o Desenvolvimento, de ED, são trabalhados dentro dessas organizações. A questão do tempo, depois, também tem de ser um bocadinho mais controlada, ou então as sessões um bocadinho mais alargadas. Mas isso também dependerá sempre do público que temos e há sempre um que é mais curioso e faz muitas perguntas e outros que fazem menos.

Sim, já que falamos nisso, podemos falar na parte da metodologia. Quando organizaram o curso, que aspetos tiveram em conta? Público-alvo, duração, tema...

R. Todos eles! Pensámos... Olhámos para as edições anteriores. Eu posso confirmar depois, mas penso que o número de sessões é basicamente o mesmo. O que fizemos foi alargar um bocadinho o tempo da sessão, creio que para mais 30 minutos, para considerarmos eventuais atrasos, especialmente porque há formandos que são de fora de Viana do Castelo e têm de se deslocar. Também para termos ali um tempo, quase como se fosse o atraso académico, ainda que isso não fosse revelado. Mas para tentarmos considerar isso e para termos intervalo em todas as sessões e para haver também um período de aprofundamento. Na metodologia pensámos que a queríamos participativa. Por estar ligada também à questão da educação de adultos, à educação não-formal. Mas não pensámos na metodologia ao pormenor para cada uma das sessões, porque cada uma das sessões é da responsabilidade do respetivo formador. Então há formações que têm mais dinâmicas, que permitem uma maior intervenção por parte dos formandos e de um outro estímulo da promoção da reflexão e há outras que são um pouco mais

teóricas. Mas isso também está relacionado com os temas, com as temáticas inerentes a cada sessão e com o estilo de trabalho de cada um dos formadores.

E agora que o curso terminou alteravam alguma coisa?

R. Não, penso que não. Talvez só essas questões da dimensão cultural, para haver um maior aprofundamento. Eventualmente poderíamos pensar numa outra sessão dedicada a esse tema, mas de uma forma geral não. Até porque a avaliação dos formandos também foi positiva. Não me recordo de nenhuma sugestão ao nível da metodologia. Nas sessões que foram mais expositivas, sim. Se consultarmos a avaliação, iremos verificar que sugerem que se tivesse realizado uma dinâmica, mas...

E agora em relação aos conteúdos. Já falámos da sua pertinência. Aquilo que eu queria saber é: que tipo de critérios foram usados para a escolha dos conteúdos? Eu sei que eles já têm uma evolução...

R. Sim. Pois, e é difícil voltar o pensamento tanto para trás. Chamando-se este espaço Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento, tendo desenvolvido grande parte do seu trabalho na área da Cooperação para o Desenvolvimento, partimos destes conceitos de Cooperação para o Desenvolvimento e de ED, onde depois se encaixa naturalmente as questões do voluntariado, da cidadania, e da Educação Global.

Mas considera que deveriam ser introduzidos novos temas no curso?

R. A seguir a este curso costuma surgir um outro, uma formação específica para preparar os formandos para integrarem projetos de voluntariado para a cooperação. Se considerarmos estes dois momentos formativos como um todo, esta parte da formação específica ainda não aconteceu, mas está a ser pensada. Se pensarmos estes dois momentos formativos como um todo, claro que neste momento este curso livre a nível de temáticas está completo, até porque eu há pouco não referi, mas também introduzimos uma sessão de mobilização social, pensando já como é que se mobilizam opiniões, como se mobilizam públicos e como se preparam atividades de angariação de fundos que depois nessa formação específica serão uma componente bastante importantes, não é? Já que os projetos de voluntariado não têm financiamento próprio e têm que se realizar atividades para se conseguirem ter fundos para os projetos serem realizados ou realizáveis. Agora se pensarmos nestes dois momentos formativos está completo, agora se pensássemos apenas no momento formativo que ocorre num contínuo e não em dois momentos distintos, isto é, com um intervalo de tempo entre eles, acrescentaria a metodologia de projeto a este curso livre de “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”. Porque depois todas as outras questões a trabalhar na formação específica dizem também respeito aos países, aos contextos de intervenção...

Específicos, não é?

R. Sim, sim...

E pensa que há uma coerência entre os objetivos do curso em termos de conteúdo e a forma como os conteúdos de cada sessão foram trabalhados?

R. Sim, sim.

E em que medida é que isso aconteceu?

R. Na medida em que o curso tem um objetivo geral e três objetivos específicos que depois se especificam ainda mais em cada uma das sessões.

E eles servem também de orientação para a preparação ou para a planificação de cada sessão em específico?

R. Sim, sim. Este ano em particular, como foi construído o referencial do curso, os formadores tiveram acesso ao referencial antes de darem a sua sessão. Serviu como um instrumento de trabalho na preparação da sessão. Depois, no final de ministrarem a sessão, tiveram oportunidade de preencher uma ficha de avaliação para refletir sobre a própria sessão... sobre as metodologias, sobre os formandos, por aí.

Para finalizar, e falando de ED. Está familiarizada com o conceito, não é?

R. Sim.

Então, de uma forma breve, diga-me o que significa ED.

R. Não há um conceito único de Educação para o Desenvolvimento. O conceito de ED engloba vários outros conceitos relativos aos desafios daquilo que agora se chama o mundo global. Em particular e também porque somos a instituição que neste momento está a monitorizar a implementação da Estratégia Nacional de ED, acabamos por nos orientar um pouco mais pelo conceito que essa estratégia contempla, não esquecendo outros conceitos. Mas eventualmente, e a colega que trabalha a estratégia poderá responder com muito mais propriedade, eu acho que se tivéssemos que adotar um conceito, também por estarmos com a estratégia nacional, seria conceito. Está contemplado na estratégia nacional, que nos fala na promoção da cidadania global, através de diversos processos de aprendizagem, de sensibilização da sociedade.

E em que medida é que os conteúdos e as metodologias usados no curso se enquadram nesta noção de ED?

R. Enquadram-se em todos eles, porque nos vários módulos, nos três módulos, se desenvolvem conceitos relacionados com o conceito de ED. Por exemplo, a cidadania tem um módulo dedicado a este conceito, onde trabalhamos as questões das assimetrias, da interdependência no mundo, da solidariedade, mas também da participação, do voluntariado. A metodologia adotada também concorre para a efetivação do conceito de ED porque tenta, através da adoção de uma metodologia participativa, promover a participação de todos os formandos. Tenta que todos os formandos estejam integrados no processo de aprendizagem ao longo do curso.

E para finalizar: que tipo de desafios é que este curso coloca na área da ED em termos de trabalho futuro nesta área?

R. Este não é um curso que concorra para a empregabilidade, ou para a pessoa ter uma profissão. Nesta área, é mais um curso que contribui para o enriquecimento curricular e que abre aos formandos, a quem participa, novas perspetivas sobre o mundo global e até pensarem como é que se pode contribuir para a formação de agentes... de agentes de ED.

2) Transcrição da entrevista ao Organizador 2

Data: 22 de março de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

Sendo um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem dos formandos?

R. Sim, acho que, é sem dúvida, importante. Disponibiliza uma série de metodologias. O curso esteve mais centrado em ferramentas que permitissem aos formandos experimentar... ou seja, foi uma formação muito experiencial. A ideia é que eles, através destas metodologias, metodologias ativas, fossem convidados, não só a refletir sobre as questões que nós abordávamos, mas também a refletir como é que podem agir para. E eu acho que o campo não-formal dá bastante espaço para isso, porque também foi um programa que foi delineado à partida, mas foi baseado nas expectativas dos formandos. Portanto, houve sempre uma flexibilidade, quer ao nível dos conteúdos... e em que temáticas o formador iria incidir mais. No fundo, foi ao ritmo dos formandos. E acho que o ensino não-formal dá essa possibilidade.

E ainda em relação à educação não-formal: estando nós numa escola, que é, por excelência, um contexto de educação formal, qual é a importância deste tipo de curso de educação não-formal? Quais são as vantagens que ele traz?

R. Eu acho que as vantagens que traz estão muito relacionadas com os temas que aborda. As questões do desenvolvimento, de Educação para o Desenvolvimento, de voluntariado, de cooperação... são tudo questões que, provavelmente, ao nível dos currículos da própria ESE, não são abordadas de forma mais aprofundada. E depois acho, segundo aquilo que me parece, a ESE tem também alguma responsabilidade, alguma preocupação, em formar os seus alunos para além de coisas que sejam restritas aos próprios currículos. E aqui é uma formação que interessa a qualquer cidadão. Os cursos são direcionados para a ESE, mas a ESE também quer abrir para a comunidade, porque os cursos são cursos livres, são cursos abertos para toda a comunidade. Há aqui a ideia da ESE se posicionar enquanto formadora de cidadãos, não só para os seus alunos, mas também para a comunidade em geral.

Já que há pouco falamos de metodologias, vamos avançar para essa parte. E queria perguntar: quando organizou o curso, que aspetos teve em atenção? A temática, o tipo de curso, o tipo de público-alvo?

R. Quando organizámos o curso, a ideia foi, antes de mais, pegar no programa das edições anteriores e nos relatórios de avaliação das edições anteriores, e a ideia também por estar relacionada com o meu estágio, adaptar... não era tanto adaptar, porque chegámos à conclusão que o curso e as metodologias utilizadas, por si, já estariam adaptadas, mas sim... há uma componente forte aqui no curso por causa do meu estágio, ao nível da educação de adultos e de garantir que os princípios e boas práticas relacionados com a educação de adultos estavam salvaguardadas na própria formação... no próprio programa da formação. Essa foi a primeira preocupação e foi garantida através de um referencial de formação que foi construído para apoiar os formadores, porque os formadores não são contínuos ao longo do curso, estão só presentes em algumas sessões. No fundo, funcionou como mecanismo de comunicação, para

explicar aos formadores a que tipo de princípios de formação de adultos deveriam obedecer. A segunda preocupação era uma organização dos próprios temas, sendo que na discussão aqui com a equipa do GEED, se percebeu que fazia mais sentido trocar a ordem de alguns temas e acrescentar outros, que estão ligados também à Educação Global. Foi acrescentada, nomeadamente, a temática das migrações e da mobilização social. E houve mais uma que foi desdobrada... Acho que a do voluntariado e da solidariedade estavam juntos. Ou foi a primeira sessão que foi reformulada, para que ficasse apenas para apresentação do curso, apresentação dos formandos com metodologias que permitissem que eles criassem e estabelecem ligação entre eles, e validação do próprio programa por parte dos formandos. Depois, para além dessa reestruturação ao nível dos temas, foi introduzida a componente de trabalho autónomo, que consistiu em dar uma tarefa aos formandos, que poderiam fazê-lo individualmente ou em grupo de pares. A ideia era que eles identificassem organizações e boas práticas ao nível do voluntariado e intervenção comunitária, nas suas comunidades, preferencialmente, ou então, caso eles preferissem, fossem boas práticas a nível internacional. Esta componente de trabalho autónomo teve o intuito de estabelecer algum vínculo entre aquilo que vai ser o mundo lá fora, depois quando fizerem formação do curso específico, ou seja, de voluntariado, de já terem algumas organizações identificadas e, no fundo, pô-los a conhecer organizações e boas práticas. E acho que foram essas as grandes mudanças do curso, porque a ideia, nesta última componente do trabalho autónomo, era de pormos as pessoas a mexer com uma componente que não havia no curso anterior.

E que tipo de metodologias específicas privilegiaram para o curso?

R. Para o curso.... Tenho alguma dificuldade, e já tive alguma discussão sobre isto, saber a diferença entre as metodologias e as técnicas. Mas, no fundo, aquilo com que nos preocupámos, e isto também tem a ver com a educação de adultos, foi tentar dar resposta a todos os perfis de formandos que tínhamos. Tínhamos também um leque de metodologias diversificado, que não fosse só metodologias ativas, nem só método expositivo. Há pessoas que se adaptam melhor a umas metodologias do que a outras. Essa foi a preocupação principal, ter um misto de metodologias ativas, metodologias que promovessem o trabalho de equipa enquanto *energizer* ou quebra-gelos iniciais, para promover a interação, porque um dos princípios básicos de onde partimos era que o trabalho colaborativo poderia potenciar a troca de conhecimento entre eles e os próprios formadores também. Portanto, foram metodologias ativas, positivas, demonstrativas... mas em todas as sessões houve a preocupação de, pelo menos, haver uma dinâmica.

E ainda em relação às metodologias, agora que o curso terminou, alterariam alguma coisa?

R. Eu tenho dificuldade em responder-te a isso, porque houve parte do curso que não estive presente. Daquilo que eu vi, porque nós fizemos um inquérito aos formadores focado precisamente nessa componente de “Será que conseguimos promover a Educação Global? Será que conseguimos promover uma formação com boas práticas ao nível da educação de adultos?”. Daquilo que eles responderam, parece-me, de facto, que, de uma forma geral, correu bastante bem. Mas não te sei explicar assim mais pormenorizadamente.

E estava a falar da estrutura do curso e das diferenças que há em relação às edições anteriores... Em que é que essas diferenças consistem? Resultam do quê?

R. As diferenças resultaram, por um lado, na mudança de ordem dos temas, porque considerámos, que o tema das assimetrias deveria ser a base, o ponto de partida, para se discutirem depois algumas questões relacionadas com o desenvolvimento e cooperação. E porque também vimos que o próprio programa acabava por ser alterado por falta de disponibilidade dos formadores. Então este ano quisemos garantir que eles estavam mesmo disponíveis para aquelas datas, para que não tivéssemos que mudar a sequência. E então conseguimos confirmar tudo isso com alguma antecedência. Depois relativamente às questões da mobilização social e advocacia, foi porque nos pareceu que o curso estava muito teórico, mesmo tendo metodologias ativas. Estava muito teórico e não respondia às perguntas “O que é que eu posso fazer?” ou “Como é que nós podemos agir perante problemas x ou y?”. Então a ideia de trazer práticas de mobilização social e advocacia foi para dar às pessoas alguns exemplos de como é que isso funciona ou como é que elas podem também ter uma posição e partir para a ação. Relativamente às questões das migrações, nós tínhamos já o tema da interculturalidade, porque o curso foi sempre muito percecionado para a formação de agentes de cooperação e formação de voluntários que iriam depois fazer a formação específica. A ideia aqui era abrir um bocadinho mais, porque a perspetiva da interculturalidade que aparecia era muito de quem ia para fora. E nós quisemos também por uma componente de quem está cá e recebe pessoas de fora. Portanto, falar um bocado sobre as migrações. Isto está tudo relacionado, no fundo, com as questões da Educação Global e da Educação para o Desenvolvimento. E foi através também deste Guia Prático da Educação Global que pegámos em alguns princípios, e mesmo para as metodologias pegámos por aqui. Por exemplo, a questão da dimensão temporal das problemáticas, analisar as situações sempre a partir do presente, depois o passado e o futuro. No fundo, foram essas as alterações. E o trabalho autónomo, mais uma vez, para por as pessoas a fazer alguma coisa.

E em relação à organização do curso por módulos. Porque é que foi pensado dessa forma?

R. Por módulos, se queres que te diga, não sei muito bem, porque já era organizado por módulos anteriormente. Mas parece-me que a ideia aqui é que o GEED tem muito bem definido que são três as temáticas gerais que quer trabalhar, que é o voluntariado e cidadania, desenvolvimento, ou cooperação para o desenvolvimento e a Educação para o Desenvolvimento. Portanto, a partir dessas três temáticas foram divididos os subtemas.

Mas poderia ser alterada a ordem dos módulos?

R. A mim parece-me que faz mais sentido hoje em dia... Também sou suspeita, porque estive na organização. Mas parece-me que faz mais sentido hoje em dia a forma como está organizado.

E sugere algum tipo de alteração à estrutura do curso?

R. As alterações que eu sugeria não têm tanto a ver com o curso, mas têm a ver com o GEED. Ou seja, se realmente a ideia é não fazer projetos de voluntariado para a cooperação, o curso livre provavelmente pode ter mais uma ou duas sessões que não são tão exploradas, porque seriam depois exploradas no curso de formação específica. E se calhar faria uma componente mais prática, se calhar um bocado inspirada naquilo que vamos fazer agora com as formações de Educação para o Desenvolvimento, em que introduziria, pelo menos, metodologia de projeto, porque são pessoas que estão ali, muitas vezes não têm uma área... Quem vem mais ou menos da área das Ciências Sociais e investigação, tem alguma noção de ciclo de projeto. Mas muita gente não tem e uma coisa tão básica como uma planificação de atividades pode influenciar imenso, mesmo o trabalho enquanto voluntários. Portanto, acho que dava essa componente

prática. Também ao nível da intervenção comunitária: “Quando vou para uma comunidade, como é que eu intervenho? Que princípios é que devo ter em conta? Como é que planifico? O que é a participação comunitária? Como é que se faz?”. Acrescentaria essas duas componentes. Havendo uma outra formação, como a que vai haver agora, a seguir, acho que não vale a pena. Quem quiser pode continuar, faz a seguir. Mas se for realmente para deixar de fazer a formação específica, se calhar o mais fácil é colocar tudo num contínuo da outra, porque o grupo está formado e tudo mais.

Estávamos há pouco a falar de conteúdos e de porque é que foram introduzidos novos conteúdos e porque foram alterados. Deveriam, ainda assim, ser introduzidos novos temas a esta nova componente? Se não houvesse este segundo curso, faria sentido trazer os conteúdos do segundo para o curso livre?

R. Sim, sim.

É só para ficar mais claro. E pensa que há uma coerência entre os objetivos do curso, em termos dos conteúdos e das metodologias, e os conteúdos de cada sessão, que foram trabalhados?

R. Eu acho que sim, mas mais uma vez eu sou suspeita. Mas acho que sim, porque isso foi outra alteração que nós fizemos. Antigamente não havia objetivos definidos para cada sessão, havia temáticas. Não havia objetivos, quer objetivos para a sessão, quer resultados de aprendizagem. E houve a preocupação de definir isso este ano, o que também veio facilitar a vida aos formadores. E esses objetivos, esses resultados, foram apresentados no primeiro dia da formação e os formandos foram convidados a fazer sugestões ou alterações, para validar o programa junto do público-alvo. Eu acho que há alguma coerência e, sobretudo, essa coerência aconteceu porque nós pensamos de forma partida, ou seja, estabelecemos um objetivo geral e depois, por cada sessão, fomos estabelecendo os objetivos para concorrer para esse objetivo geral. Portanto, eu acredito e essa é uma avaliação que vou ter que fazer agora na análise do meu estágio, mas parece-me, à partida, que pelo menos houve essa preocupação inicial.

Já falamos de metodologia, portanto agora para finalizar em relação à ED. Está familiarizada com o conceito?

R. Sim...

De uma forma breve, diga-me o que significa ED para si.

R. Eu primeiro tive aqui um problema de conceitos, porque eu comecei a trabalhar o conceito de Educação Global, depois percebi que a Educação Global, em Portugal, é a Educação para o Desenvolvimento. Se pensarmos na perspetiva portuguesa, a ED engloba tudo aquilo que são as outras educações, a educação para os direitos humanos, cidadania, igualdade de género, sustentabilidade ambiental... No fundo, todas as temáticas e tudo aquilo que está relacionado com assimetrias e desigualdades. Portanto, eu acho que é uma educação para formar cidadãos que vivem num mundo global e que têm que agir e compreender que dentro do global existe o local e dentro do local existe o global. Portanto, a ED dá-nos, no fundo, um alerta e é uma educação da vida. Se nós formos a ver, no nosso dia-a-dia, deparamo-nos com situações que têm a ver precisamente com essas assimetrias. Acho que é um bocado por aí...

E em que medida é que os conteúdos e as metodologias deste curso livre se enquadram nesta noção que apresentou de ED?

R. Para já, as temáticas. As temáticas do próprio curso estão relacionadas com problemas que estão ligados ao desenvolvimento, quer causas quer consequências. Depois, para além das temáticas, as próprias metodologias utilizadas convidam os formandos a refletir e a refletir de forma crítica e depois a refletir sobre o seu próprio papel e na forma como podem agir perante essas desigualdades, ou assimetrias, ou situações que violam direitos humanos, ou que ponham em causa aquilo que nós consideramos desenvolvimento sustentável. Portanto, eu acho que isso... as metodologias e as próprias temáticas acabam por... explicam porque é que isto é um curso ED.

E para finalizar, que desafios é que este Curso Livre coloca na área da ED em termos de trabalho futuro enquanto agentes de desenvolvimento?

R. Os formandos enquanto agentes de desenvolvimento?

Os formandos, o curso... que tipo de desafios é que se colocam?

R. Eu acho que a este curso se calhar faltaria uma componente mais prática. Pensando se calhar neste curso e no outro, eu acho que é um curso que forma as pessoas para agirem de forma refletida, que para mim é o mais importante, que é haver a preocupação de refletirmos sobre os problemas de forma... Conseguir relacionar as problemáticas com as causas e os efeitos. Perceber que um problema ou uma problemática não pode ser vista apenas de um prisma. É preciso posicionarmo-nos no lugar do outro. E só ó facto de por as pessoas a refletir, acho que só isso já é bastante importante ao nível da ED e acredito que possa formar pessoas para se tornarem cidadãos mais ativos. Eu falo pelo menos por mim. Eu quando fiz o meu curso geral de voluntariado foi um momento muito importante, mas sou um bocado suspeita em dizer isto, porque eu sou fã destas formações e já vi em muitas pessoas despertar um sentimento de ação ou uma vontade de fazer voluntariado, de participar, de se envolver. Quanto mais não seja de estar mais informado e de querer saber mais.

Apêndice X – Quadros de análise das entrevistas aos formadores do Curso Livre

Formadores	Educação não-formal	
	1. Sendo um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem?	2. Estando numa escola que é, por excelência, um contexto de educação formal, qual a importância e quais as vantagens deste tipo de curso de educação não-formal? Porquê?
Formador 1	<p>Para mim a grande vantagem está no próprio nome. A vantagem está no grau de formalidade que se cria na aprendizagem, na forma como se abordam os temas. Traz alguma leveza... e isso na minha perspectiva é importante, tendo em conta o público e as horas do dia, também. Claro que estamos a falar numa perspectiva muito estanque e para mim não é não é assim tão estanque a diferença entre o formal e o não-formal. Quando estou numa situação formal, aplico algumas metodologias do não-formal e vice-versa.</p>	<p>Na minha perspetiva traz uma mais-valia, que é esta ligação, para as pessoas vivenciarem aquilo que estamos a falar. Ligando já para uma das sessões que eu costumo dinamizar (...) para a dinâmica das desigualdades e das assimetrias a funcionar, isto provoca sensações nas pessoas, quer físicas, como mal-estar, quer depois o debate, como as pessoas vivenciaram a própria dinâmica. (...) Este curso é um curso que usa muito os jogos das cadeiras, de movimentos na sala, e as pessoas ficam sempre um bocado mais reticentes. Mas no final dizem ‘Ah, já passou o tempo, já acabou’.</p>
Formador 2	<p>Eu sou um bocado suspeita ao falar sobre isto, porque a minha área de formação é um bocado à volta da educação-formal e por isso a resposta imediata é ‘sim’ e procuro integrar isso nas sessões que dinamizei.</p>	<p>Todas! Na minha perspetiva, a partir do momento em que é uma instituição do ensino superior, uma instituição de ensino, ponto. A educação não pode ser dissociada. Não acho que funcione a educação formal e depois a educação não-formal e depois tens a educação informal, não. Acho que as três andam sempre de mãos dadas e presentes com maior ou menor intensidade, mas estão sempre as três. Por isso acho que a vantagem é toda, do ponto de vista da formação do indivíduo como um todo e não de alguém que vem apenas adquirir conteúdos teóricos... por isso tem mais a ver com a formação da pessoa, do que propriamente com a aprendizagem. E na minha perspetiva, educação não-formal tem maior impacto ao nível da formação da personalidade e da nossa forma de estar no mundo e de ver as coisas, de sentir e de nos pormos na pele dos outros. E isso ajuda imenso, porque uma coisa é dizer ‘Como é que reagirias nesta situação?’. Outra coisa é posta nessa situação e teres que lidar com isso na hora. E às vezes descobres coisas de ti que nem tinhas consciência.</p>
Formador 3	<p>Sim, claramente... estes cursos não-formais, mais livres, (...) ocupam um espaço bastante diferente dos cursos formais, na minha opinião. E permitem criar, desenvolver competências em públicos que por vezes não têm acesso ao ensino formal e daí eu achar que são muito importantes. Há um conceito (...), o conceito de Universidade Gratuita, que me parece que estes cursos livres no fundo têm o mesmo modelo, ou quase o mesmo modelo. (...) parece [-me] cada vez mais fundamental entender a educação como um conceito global e não apenas como um</p>	<p>As únicas vantagens imediata que eu vejo, porque a educação formal ou não-formal vive acima de tudo de pessoas, muito menos de questões físicas ou tecnológicas (...) [são], por um lado, alguma certificação da qualidade do curso, isto do ponto de vista de quem se inscreve. Talvez o facto de ser numa unidade de ensino superior traga alguma confiança nas pessoas que se inscrevem (...); por outro lado, obviamente também que acabamos por ter acesso a algum apoio mais tecnológico, para podermos dar as formações. A formação não-formal pode, claramente, ser feita em</p>

	conceito global e para obter um título académico.	qualquer espaço, não tem de ser num espaço do ensino superior. Pode ser lecionada, dada, por formadores com ou sem currículo académico, já que estamos a pensar numa transmissão de competências e de saberes e o único saber não é o saber científico. No entanto, o facto deste curso estar na Escola Superior de Educação pode posicionar este curso como um curso de maior qualidade, com aspas, na cabeça destas pessoas.
Formador 4	Sim, acho que é muito importante, porque permite uma muito maior liberdade a nível, por exemplo, da seleção de currículo, uma maior liberdade de dinâmicas a utilizar na sala de aula. O facto de não haver programa para cumprir, o facto de não haver exames no final do ano, o facto de ser um curso livre, organizado com objetivos criados de raiz para este curso. Acho que isso permite ser de facto muito mais direcionado para aquilo que importa e não se perder no meio das burocracias da educação formal. E como dizia, a nível de metodologias, de gestão do tempo, permite uma maior liberdade e penso que isso é muito importante para os temas que estão a ser tratados.	(...) acho é que este género de cursos oferecidos num ambiente “de formal”, fazem com que se possam complementar temas que se falam na formal. Por exemplo, nós temos a cadeira de ED afluada numa disciplina, a IPP3, na unidade curricular. Mas a verdade é que não há tempo para trabalhar a fundo os temas e por isso nós conseguimos no tempo formal dar um cheirinho aos nossos alunos. E de facto, quem se motiva e entusiasma, pode depois abordar estes assuntos, fora dos <i>curricula</i> obrigatórios, de forma voluntária, por isso é que é um curso livre. O que permite, mais uma vez, trabalhar e aprofundar temas que são do interesse das pessoas e do que as pessoas pretendem saber, de facto, com toda a liberdade que isso permite, a nível de horários. (...) por isso, há uma muito maior liberdade e essa é que eu acho que é a grande vantagem deste curso livre: a liberdade que ele permite, em toda a sua organização, na sua estrutura, nos convidados, nas metodologias. É um curso mesmo muito livre.

Estrutura			
Formadores	2. Acha que há diferenças face às edições anteriores? Quais?	3. Está familiarizado/a com a estrutura do curso? O que pensa? Como a avalia?	3. Sugere algum tipo de alteração? Em que aspetos?

Formador 1	<p>Sim, a grande diferença é que esta geração está muito mais focada nestes módulos, da Cidadania, da Cooperação, do Desenvolvimento... está muito mais focada. (...) [Agora] é muito mais profissional, no sentido positivo da palavra. Antes tinha um público muito mais heterogéneo (...) e era mais velho, tinha outro tipo de interesses. Agora as pessoas que procuram vêm com uma ideia muito mais específica, o curso está mais direcionado para as questões da Educação para o Desenvolvimento, Cooperação para o Desenvolvimento, voluntariado... para desenvolver estas temáticas.</p>	<p>Em termos dos objetivos a que nos propomos, temos vindo a aperfeiçoar, temos vindo a aprender com as lições. Acho que o único defeito é o tempo, mas também é difícil alargar mais o tempo. (...) Acho que está mais equilibrado agora com estas divisões dos módulos, acho que está mais equilibrado.</p>	<p>É-me difícil agora sugerir, porque nós fizemos agora alterações.. . Agora só final de todo o processo é que poderíamos ter a noção. Se calhar uma ou outra sessão poderia se prolongar, mas... (...) [as sessões] estão mais equilibradas. Ao fim ao cabo, o que acaba por acontecer, é que, nas sessões seguintes, as pessoas acabam por pegar em algum dos tópicos que nós tínhamos abordado, portanto é sempre um bocado difícil estar agora a sugerir grandes alterações.</p>
Formador 2	<p>Há algumas... em termos de conteúdos, foram introduzidos, foram tirados outros. (...) Mas o intuito de formação seria mais ou menos o mesmo.</p>	<p>Não sei se esta questão dos módulos é muito evidente para os formandos, funciona cada função por si e pronto. As pessoas percebem a relação que cada sessão tem umas com as outras, mas não me parece fundamental esta divisão em módulos. Faz sentido, em termos organizacionais, mas não sei se têm esta perspetiva de que estamos a falar de Cidadania, estamos a falar de Cooperação para o Desenvolvimento e depois de ED. Não sei se na cabeça das pessoas isto está assim tão tripartido, mas faz sentido, claro.</p>	<p>Não, não. Na minha perspetiva está bastante amadurecida esta estrutura e penso que funciona assim. O que eu sinto, claro, é que a sessão, em si mesma, é muito curta. E muitas vezes levantam-se questões que não conseguimos dar resposta por falta de tempo.</p>

Formador 3	<p>Diferenças pontuais dos últimos três anos, pelo menos, (...) não tem havido muita mudança em termos do currículo. Em termos das matérias que são lecionadas, não tem havido grande diferença. Tem sido mais ou menos os mesmos formadores, os mesmos conteúdos. Há uma continuidade.</p>	<p>Eu acho que a organização por módulos é muito interessante, até porque permite que os formandos percebam que têm áreas específicas em que estão a trabalhar. O facto de haver um módulo inicial ligado à cidadania num curso deste género é muito importante, porque no fundo é o grande guarda-chuva de todo o trabalho que é feito ao nível desta área da Cooperação para o Desenvolvimento e da ED também. A cidadania é claramente um dos objetivos em termos de reflexão e de formação que pretendemos inculcar neste curso, procurando alertar os formandos, não só para as questões técnicas e teóricas da ED, mas acima de tudo procurar que os formandos possam ser cidadãos mais ativos e mais participantes.</p>	<p>Eu tenderia a introduzir alguns módulos mais ligados aos movimentos sociais, porque parece-me que os movimentos sociais são uma grande mola impulsora do pensamento, (...) nomeadamente questões mais ligadas às alternativas do desenvolvimento. (...) A introdução (...) da ED parece-me também que veio ao encontro desta necessidade de cada vez mais trabalhar conceitos que no fundo podemos encerrar no tema contra-hegemónicos. Isto é, conceitos que não são meramente conceitos da globalização como ela tem sido proposta. E portanto, trabalhar cada vez mais conceitos de cidadania, conceitos de educação global, procurar que os formandos percebam a importância dos movimentos sociais na construção de alternativas à globalização parece-me fundamental.</p>
Formador 4	<p>(...) o ano passado, a Educação para o Desenvolvimento, foi um bocadinho metida... não é à força, mas era mais curto o espaço para a ED. Eu acho que este ano a ED esteve um bocadinho na base de toda a construção do curso. Não quer dizer que depois a estrutura tenha mudado grandemente, mas a ideia subjacente do nosso melhor conhecimento cá dentro do que a ED, fez com que o curso fosse pensado de início já com uma perspetiva de ED um bocadinho diferente. (...) Mas este ano eu acho que apesar de se manter o bloco, ED foi aquilo que esteve na base do pensamento de todo o curso. Mesmo quando se pensou a estrutura em 3 blocos e quais os blocos, a ED (...) esteve um bocadinho na base do pensamento de todo o curso livre.</p>	<p>Eu penso que a estrutura faz sentido, o facto de ter uma parte mais ligada à cidadania, ao voluntariado e a essas áreas. Depois outra ligada à cooperação e aos conceitos de cooperação e do desenvolvimento. E depois a Educação para o Desenvolvimento para encerrar... eu acho que faz muito sentido. Às vezes discutimos se a ED devia vir no início para formatar tudo o resto ou se deveria vir no fim para fechar. (...) Eu acho que deveria vir no fim porque acho que é um chapéu que tudo o resto. (...) Acho que não se pode falar de ED sem questionar o que é desenvolvimento, sem questionar o papel da cooperação no desenvolvimento. E isso tudo também não deve ser falado sem falar no papel da cidadania, sem falar no papel do voluntariado. Porque no fundo é isso que estamos a formar, estamos a formar voluntários e futuros, talvez, agentes de cooperação.</p>	<p>Eu fiquei contente com o que vi este ano, portanto não tenho nenhuma sugestão.</p>

	Conteúdos
Formadores	Considera que deveriam ser introduzidos novos temas? Porquê? Quais?
Formador 1	
Formador 2	Sim, claro. (...) Há sempre algumas que podem se mexer, mas não me parece que tenham grande impacto no final. (...) considero que isto é o resultado de alguma maturação do processo e de inspiração de algumas sessões anteriores.
Formador 3	Movimentos sociais, temas económicos, de economias alternativas, como a economia solidária... outro tipo de economias, porque os formandos se tiverem vontade e se conseguirem estar em contextos mais ligados aos continentes africanos e à América Latina, vão-se confrontar com modelos económicos e sociais muito diferentes, em muitas zonas, destes que nós estamos habituados a estar envolvidos.
Formador 4	Eu acho, e falo muito da minha perspectiva de ED, que é a minha área neste momento... eu acho que podia, já estamos em tempo, de poder dividir... eu dou uma sessão que se chama “ED: conceito e estratégia”. E acho que neste momento já seria possível fazer isto em dois e fazem uma sessão só de conceitos e uma sessão só para a estratégia. Porque a estratégia requer algum tempo, (...) e já há relatórios e já há coisas que poderiam ser apresentadas que eu não apresentei este ano, porque não tive tempo para isso. Por isso, a abordagem ao conceito é muito curta, sempre, não há muito tempo para apresentar, por exemplo, autores (...).

Metodologia		
Formadores	1. Quando preparou a sessão, que aspetos teve em atenção? (temática, tipo de curso, tipo de formandos, etc.);	2. Que tipo de metodologias adotou? Porquê?
Formador 1		Em termos de estruturação da sessão, em termos de técnicas, uso o método expositivo, (...) e depois dinamização e depois perguntas e respostas. Em termos de organização da sessão começo por isto. Eu começo assim: apresentação normal, uma parte um bocadinho mais expositiva e nesta parte expositiva há sempre espaço para perguntas e respostas, depois a dinâmica e no fim debate e um diálogo entre todos, pegando em questões-chave e partindo de algumas questões preparatórias, como por exemplo: como se sentiram na dinâmica? Como se sentiram os que estão na América do Norte em relação aos à América do Sul? Ou em África? O que mudariam? Que sugestões? Etc. Em termos de igualdade e assimetrias e pegando nos temas e abordando um pouco mais, ligado à parte inicial, na parte mais expositiva onde se abre um bocadinho o pano.

Formador 2	<p>A minha grande questão é pensar na formação de acordo com os conteúdos que queres transmitir, respondendo, exatamente ao biorritmo do grupo, sabendo as fases de concentração, para saber quando será melhor a parte teórica e quando é melhor a parte prática. E no fundo também para estruturar o pensamento: o que pode facilitar? Às vezes pode facilitar termos primeiro o conteúdo teórico e depois conciliar com uma dinâmica de grupo ou introduzir o tema com uma dinâmica de grupo e depois chamar-lhe nomes teóricos.</p>	<p>Sim. (...) eu privilegio, não só por uma questão académica, mas por acreditar que funciona, as metodologias de educação não-formal. (...) construir um novo conhecimento a partir do nosso próprio conhecimento e em conjunto: metodologias ativas são condição para as formações das quais sou responsável.</p>
Formador 3	<p>Primeiro de tudo, acho que é o grande dilema geral de quem dá formações ou de quem dá aulas: o tempo. Esse é... essa é sempre a grande frustração de quem dinamiza formações é que o tempo parece sempre curto, (...) e então tem que se tentar adequar a formação ao tempo que se tem, procurando cumprir os objetivos principais, essa é uma questão que eu vou tentando levar a cabo.</p> <p>(...) Depois, e parece-me que esta é a mais importante de todas, é procurar fazer uma sessão que à partida vá ao encontro do perfil dos formandos. Claro que para isto era preciso ter o perfil e uma caracterização dos formandos <i>a priori</i>. (...) Mas há uma preocupação em tentar perceber logo no início da sessão, já que não se consegue fazer isso antes, qual é o nível de conhecimento dos formandos relativamente a estas matérias e faz-se isso com duas ou três perguntas. (...) Se eventualmente os formandos tiverem já experiência em trabalho nesta área, pode-se aí sim aprofundar algumas destas questões.</p>	<p>As metodologias pensadas são sempre metodologias ativas. O que se procura é construir as competências a partir dos conhecimentos dos formandos. Agora, como percebe, isto às vezes funciona melhor, outras vezes funciona de outra maneira, por isso as metodologias mais expositivas, que também as utilizo bastante... procuro que alguns textos possam ser vistos, possam ser analisados (...) também depende muito do nível de participação dos formandos, que podem fazer mais ou menos perguntas, que podem estar mais ou menos interessados em determinados aspetos da formação. (...) Agora, do curso todo (...) acho que a exploração das metodologias ativas tem sido feita por muitos dos formadores, porque também está no espírito de quem trabalha nesta área, trabalhar sempre a partir daquilo que os formandos trazem.</p>
Formador 4	<p>Primeiro a atenção ao público. O facto de ser não-formal é importantíssimo. O facto de ser Educação de Adultos diferencia claramente outro tipo de sessões. Por isso, foram claramente duas grandes questões. Outra delas foi o tempo (risos). O tempo é logicamente outra questão. (...) O tempo que eu tinha para trabalhar, porque isso é logo uma questão que eu pergunto. (...) Quem é o público-alvo e quanto tempo tenho. (...) No fundo, a educação não-formal é o contexto, o público é o contexto, é o tempo, a disponibilidade de materiais (...). E depois que atividades, o mais dinâmicas possível, o mais experimentais possível que fossem ao encontro destes objetivos, deste público-alvo, deste contexto, de tudo isso...</p>	<p>Eu comecei logo com uma metodologia com uma dinâmica participativa ao nível de apresentação (...). Isso é o básico da pedagogia. Se eu sou professora, tem que haver uma motivação, tem que haver um desenvolvimento, tem que haver uma avaliação. E a nível da motivação foi a brincadeira dos nomes. A nível de desenvolvimento, tive sobretudo uma parte muito expositiva mas que tentei o diálogo, sempre muito aberta ao diálogo, até de experiências. (...) Por isso, acho que apesar de ser expositivo, tento que seja um expositivo vivencial, que é um bocadinho diferente do expositivo teórico. (...) Entretanto, no fim, para fazer um bocadinho a avaliação da sessão, (...) fui buscar os recursos, (...) isso para mim foi a avaliação da sessão. Ver o que as pessoas tinham percebido, sobre o que era o conceito, se foi</p>

		uma atividade que me permitiu perceber o feedback das pessoas face à sessão. E toda a segunda parte foi essa análise dos recursos através da participação, através do debate. Aí cada um deles é que apresentou e eu só fazia as sínteses.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	ED		
Formadores	1. Está familiarizado/a com o conceito de ED? Como vê a ED? De uma forma breve, diga-me o que significa ED para si.	2. Em que medida os conteúdos e as metodologias no curso se enquadram na noção de Educação para o Desenvolvimento?	3. Que desafios coloca este curso na área da ED em termos de trabalho futuro nesta área – oportunidades?
Formador 1	<p>É um termo polissémico, tem vários sentidos. É também plástico, molda-se. Mas eu resumiria, para mim, que tem vários tipos de educação: educação para a paz, para a sustentabilidade, etc. Está relacionado com o desenvolvimento humano sustentável, com uma cidadania global participativa. Para mim ED é isto. Não há uma definição de ED, mas engloba estas ideias de cidadania global, ED para o desenvolvimento humano sustentável, desenvolvimento humano.</p>	<p>É o fio condutor... É o fio condutor do curso livre, tendo em conta o que eu falei antes, deste conceito mais plástico, mais abrangente. É uma cidadania participativa, para mim, é transversal a todas as sessões do curso, há ligações. [Em termos de] metodologia, estrutura, conteúdos, ligações que são feitas...</p>	<p>Este tipo de cursos e a perspetiva de ED coloca um questionamento constante e que é a preocupação do gabinete, que é para uma Cidadania global participativa. E que dentro desta perspetiva, o outro, 'de que é isto do outro' (...) Esta perspetiva dos estudos mais pós-coloniais. O que é o outro, os outros? E isto para mim liga também para estas questões do Sul, ou do Sul que existe no Norte e o outro Sul dos vários 'Suis' ou 'Suls', como se diz no plural que existem. E como nós podemos aprender com isto... (...) Porque há vários paradoxos e tensões e muitas vezes quando se perspetiva tudo isto numa perspetiva mais emancipatória, há sempre contradições.</p>

Formador 2	<p>É este conceito de tu trabalhares com cada pessoa o conhecimento do mundo e o conhecimento do que é este dito desenvolvimento e que contributo é que tu podes ter para ele. E é muito importante que depois as pessoas percebam que são cidadãos. (...) é aquele mote da Agenda 21, do ‘pensar global, agir local’. Mas isto para mim é ED: tu atuas na tua esfera de atuação, salvaguardando aqui a repetição. (...) desta tua responsabilidade de não melhorares só o teu bairro e a tua comunidade, tens que melhorar o mundo como um todo. E este conceito também é transversal na ED do ‘bem-comum’, que é para isso que nós temos que trabalhar. A partir do momento que o conceito de ED significa que tu estás a ‘educar para o desenvolvimento’ é um pouco isto: educar cidadãos para que, de facto, tenham um papel mais ativo, pertinente e integrado no desenvolvimento, seja em que escala for.</p>	<p>Na minha perspetiva, encaixam-se perfeitamente. (...) Há várias práticas de envolvimento social, de cidadania, de participação (...) acho que as pessoas para fazerem um voluntariado mais esclarecido, mais livre de estereótipos, mais consciente, se calhar, têm que ter esta perspetiva do desenvolvimento por trás. Tem que ser fundamentado, na minha perspetiva, numa base do desenvolvimento e do contributo para esse desenvolvimento. E, por outro lado, a sessão dos ‘Modelos de Mobilização Social e de Advocacia’, para mim tem tudo a ver com ED, (...) porque no fundo já estás a sair de uma escala local e a pensar numa perspetiva muito mais ampla, muito mais do global.</p>	<p>É difícil pedir às pessoas para que atuem perante realidades que nos são distantes. Pedir a uma pessoa que lute pelo direito à educação e na sua cabeça, aqui em Portugal, toda a gente tem direito à educação, toda a gente tem uma escola... depois há outras questões que têm que ser vistas: toda a gente tem dinheiro para ir à escola? Isso também é direito à educação. Toda a gente pode comprar material escolar? Ou pede emprestado e isso influencia a aprendizagem? Porque isso também é um direito à educação. Afinal podemos perceber que nem toda a gente tem direito à educação nas mesmas circunstâncias. Então pormo-nos um bocado a pensar nisso. Há vários desafios da ED, mas sim... essa ponte entre o local e o global faz toda a diferença. (...) o conhecer o mundo, o ver outras realidades mudam-nos enquanto pessoas e isso reflete-se imediatamente no nosso dia-a-dia. Seria essa dualidade entre o local e o global.</p>
Formador 3	<p>Dar uma definição de ED não é muito fácil, porque a ED na realidade é uma área que vive das práticas e portanto não é uma área que tenha um desenvolvimento teórico muito forte. (...) Eu acho que as áreas que vivem da prática e onde são as práticas que criam novas práticas e depois permitem a teorização e a conceptualização, são áreas muito ricas e muito fecundas, porque trazem muita da voz, muitas das vozes que por vezes no mundo estão silenciadas. E talvez a partir daqui, das vozes do mundo que estão silenciadas, eu possa dizer que a ED, na minha opinião, é um modelo, é uma forma de pensar, uma forma de estar que procura</p>	<p>Claramente, não só porque há um módulo que tem o nome ED, mas há também um módulo que se chama Cidadania e que está intimamente ligado a ED. Tal como o outro módulo ligado à Cooperação para o Desenvolvimento, tem também transversalmente uma quantidade de conceitos e de práticas, acima de tudo, que nos podem ajudar a conviver melhor, a perceber melhor, a traduzir melhor as diferenças culturais. A ED é, na minha opinião, uma possibilidade de tradução das diferenças culturais, procurando, a partir daí, que as pessoas possam dialogar sem esses desníveis de poder. Portanto, a ED é uma área muito interessante, acho que é uma área com muito</p>	<p>Acho que o grande trabalho da ED, ou da educação global, ou da educação para a cidadania, (...) é constituir a ED como uma presença transversal na educação-formal, por exemplo, por um lado. Por outro lado, procurar algum afinamento a partir das práticas na teorização da ED, colocar a ED como um ator fundamental para conseguir construir uma democracia mais intensa, mais participativa. Para isso, precisamos de cidadãos mais conscientes, mais participativos, com menos preconceitos. E onde o Norte e o Sul do mundo possam dialogar sem colonialismo. Sem colonialismo significa sem</p>

<p>que as populações mais frágeis, as populações mais excluídas, as populações sem voz possam também ter o mesmo protagonismo que as outras. E isto significa o quê? Que os saberes de largas franjas da população do mundo são a maior parte das vezes invisibilizados, porque os seus saberes são considerados primitivos, são considerados não científicos e que por isso estão escondidos ou ausentes. Parece-me que a ED pode trazer esses saberes, essas pessoas, para um lugar do mundo que lhes pertence. (...) Claro que do ponto de vista mais fechado, a ED, em inglês chama-se “Global Learning”. Portanto é uma educação global, isto significa que não se entende a educação apenas como educação formal, não se entende apenas a educação como educação científica. Entende-se a educação como algo que nos permite despoletar e mobilizar uma série de competências para criar um mundo mais justo e mais atento aos problemas da exclusão, por exemplo. Para mim, o meu conceito de educação global assim.</p>	<p>futuro, mesmo que possa não ser uma área de grande explosão universitária, acho que é uma área de muito, interesse. (...) E estou convencido que, com este nome ou com outro, é um conceito ou é um estado de espírito, que vai ter de continuar e que vamos ter de continuar alargar o número de pessoas que pratica ED e que está suficientemente educada para o que é ED.</p>	<p>que o poder esteja num lado do mundo. É importante um diálogo Norte-Sul sem diferenças de poder. Parece-me que a ED tem que ser um ator importante aqui. Defini-la, teorizá-la, apresentá-la como conceito, levá-la para a academia, mais, produzir mais artigos científicos nesta área, poderá levar a ED a tornar-se numa área mais delimitada, com limites temáticos, mais estreitos. Se se quiser que a ED faça do pensamento científico, porque isto pode acontecer. Mas se isto nunca acontecer também, por mim, não é nada de dramático. O que é importante é que a ED continue a ser praticada, muito mais do que teorizada.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Formador 4	<p>No fundo, a ED é uma forma de ver o mundo, é uma forma de estar no mundo. São os óculos. Às vezes diz-se isso, dão-nos uma visão diferente, um filtro diferente. Eu acho que a ED é uma proposta de olhar para as questões da cidadania e da participação das pessoas de uma forma diferente. Acho que é uma forma de despertar as pessoas para aquilo que as rodeia. É um processo educativo, no sentido em que isto é um processo em que todos aprendemos. Não se chama educação porque nós vamos ensinar a alguém, mas porque nós passamos toda a vida neste processo de nos abirmos e de estarmos atentos cada vez mais ao mundo que nos rodeia, baseado numa série de valores como a solidariedade, a justiça social, o respeito, a interdependência, os direitos humanos... há uma série de valores que devem e estão por detrás desta forma de olhar, estes que são os tais óculos que devemos utilizar.</p>	<p>Acho que todo o curso livre predispõe as pessoas, ou pelo menos faz esta parte de despertar. (...) A ED é um processo, pode ser o pontapé inicial ou pode já ser um empurrão a meio, dependendo do processo das pessoas. Mas é uma ferramenta que desperta as pessoas para estes conceitos. Para o mundo, para equacionar o que é o desenvolvimento, para equacionar o que é a vida, o que é a educação cívica das pessoas, o que é o voluntariado, enquanto participação cívica das pessoas, o que é viver com o outro, com o diferente. Por isso, eu acho que todo o curso livre a nível de conteúdos é este convite a sair de mim e a olhar para os outros de uma forma diferente. (...) A nível de metodologias eu acho que também, porque as sessões já são preparadas no sentido de pormos isto em prática. (...) Eu tenho de preparar as pessoas para ED, para a intervenção se elas são chamadas a preparar elas próprias coisas, (...) se lhes são propostas dinâmicas que lhe permitam de facto experimentar (...) pensar, a refletir e a mobilizar. (...) Todas elas fazem sentido em ED.</p>	<p>A questão da sensibilização, sem dúvida nenhuma. Mas uma sensibilização mais uma vez que não seja “dou a minha moeda e fico feliz da vida porque fiz a minha parte”. Mas uma sensibilização incómoda, que me faça questionar todos os dias o que está ao meu lado, o diferente que está ao meu lado, as compras que eu faço, a minha atitude perante a política, perante a economia. Que seja uma coisa que entre de tal forma em mim que se torna uma forma de vida, de facto, uma atitude perante a vida, como eu costumo dizer.</p>
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice XI – Quadros de análise das entrevistas aos organizadores do Curso Livre

	Educação não-formal	
Organizadores	1. Sendo um curso de educação não-formal, considera que este modelo de educação é importante do ponto de vista da aprendizagem?	2. Importância e vantagens de um curso de educação não-formal num contexto de educação formal.

Organizador 1	<p>Quer pelas temáticas trabalhadas ao longo do curso, quer pela metodologia adotada. Uma metodologia participativa e pela eventual motivação dos formandos quando se inscreveram no curso.</p>	<p>Representa uma oportunidade para os estudantes, (...) terem acesso a temas distintos daqueles que abordam nas áreas disciplinares que fazem parte do seu currículo de formação. Para o público em geral que frequenta o curso, será idêntica também a oportunidade de abordar temáticas que não terão abordado ao longo da sua formação inicial e contactar com temas fundamentais para quem pretende integrar projetos de voluntariado ou projetos de cooperação para o desenvolvimento. Poderá, igualmente, (...) constituir uma mais-valia para uma eventual futura profissão. E depois o contacto com especialistas, formadores de áreas distintas também permite ter um acesso a um outro tipo de conhecimento e a outro tipo de experiências que esses formadores trazem, quer do foro pessoal, quer da sua atividade profissional, tanto em Portugal como fora de Portugal.</p>
Organizador 2	<p>Acho que é, sem dúvida, importante. Disponibiliza uma série de metodologias. O curso esteve mais centrado em ferramentas que permitissem aos formandos experimentar... ou seja, foi uma formação muito experiencial. A ideia é que eles, através destas metodologias, metodologias ativas, fossem convidados, não só a refletir sobre as questões que nós abordávamos, mas também a refletir como é que podem agir para. E eu acho que o campo não-formal dá bastante espaço para isso, porque também foi um programa que foi delineado à partida, mas foi baseado nas expectativas dos formandos, portanto houve sempre uma flexibilidade, quer ao nível dos conteúdos [e] em que temáticas o formador iria incidir mais. No fundo, foi ao ritmo dos formandos. E acho que o ensino não-formal dá essa possibilidade.</p>	<p>Eu acho que as vantagens que traz estão muito relacionadas com os temas que aborda. As questões do desenvolvimento, de educação para o desenvolvimento, de voluntariado, de cooperação... são tudo questões que, provavelmente, ao nível dos currículos da própria ESE, não são abordadas de forma mais aprofundada. E depois acho, segundo aquilo que me parece, que a ESE tem também alguma responsabilidade, alguma preocupação, em formar os seus alunos para além de coisas que sejam restritas aos próprios currículos. E aqui é uma formação que interessa a qualquer cidadão. Os cursos são direcionados para a ESE, mas a ESE também quer abrir para a comunidade, porque os cursos são cursos livres, são cursos abertos para toda a comunidade. Há aqui a ideia da ESE se posicionar enquanto formadora de cidadãos, não só para os seus alunos, mas também para a comunidade em geral.</p>

Estrutura			
Organizadores	<p>1. Como foi pensada a estrutura deste curso livre? Há diferenças face às edições anteriores? Quais? Essas diferenças resultam de quê?"</p>	<p>2. "Porque está organizado o curso por módulos? Poderiam ser alterados? A ordem poderia ser alterada?"</p>	<p>3. Que avaliação faz desta estrutura atual? Sugere algum tipo de alteração? Em que aspetos?"</p>

Organizador 1	<p>Este curso resulta da continuidade de outros cursos (...) livres que se realizaram entre 2004 e 2008, em que se debatiam questões à volta da cooperação para o desenvolvimento e também já da ED. (...) Entre 2002 e 2008 tivemos na ESE-IPVC, no GEED, um núcleo do ISU, (...) que também realizava formações que abrangiam as temáticas deste curso. A partir do momento em que deixámos de ter o núcleo do ISU, (...) considerámos que deveríamos dar continuidade à realização destes cursos. (...) Olhámos para tudo o que tínhamos feito, (...) e tendo em conta também a experiência [do] GEED (...) decidimos reformular algumas temáticas, introduzir temáticas novas, mas sempre considerando uma abordagem participativa e sem recurso a uma avaliação formal, [e] como é óbvio (...) foi considerada a avaliação que os vários formandos (...) foram fazendo.</p> <p>Foi com base [na reestruturação] e também porque este ano uma estagiária de mestrado em Educação com Especialização em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade do Minho procurou-nos e pediu-nos para fazer cá o seu estágio, [que existem diferenças face às edições anteriores]. Então, este ano em particular, a reestruturação do curso também considerou outros conceitos, outra abordagem também ligada à educação de adultos. (...) Por exemplo, antes (...) o curso não tinha um referencial. Tinha objetivos gerais e específicos,</p>	<p>O curso tem três módulos, tem ainda uma abertura e um encerramento. (...) É uma forma também de tentarmos fazer corresponder as várias temáticas a um grande tema. (...) Antes o curso tinha temas e não tinha módulos, mas também com a experiência que vamos tendo na organização dos cursos e nas atividades, e também de leituras teóricas, fomos sentindo a necessidade de os agrupar por módulos. (...) Há um encadeamento, primeiro para trabalharmos conceitos mais de base, (...) olhámos para o mundo através da formação em desigualdade, assimetrias e interdependências no mundo, depois conceitos de solidariedade, cidadania e participação (...). O facto de a ED surgir como último módulo é quase como se a formação funcionasse em círculo, porque estes temas (...) também compõem o tema de ED. Então é quase como se tivéssemos aqui um conjunto de temáticas que funcionam em círculo, que concorrem todas para o mesmo conjunto de objetivos.</p>	<p>Faço uma avaliação positiva. Resultou bem. Este ano não houve necessidade de alterar as formações, dada a disponibilidade dos formadores podemos seguir esta ordem que estava aqui. Noutros anos, às vezes tivemos de mudar uma ou outra dentro do módulo. Mas de uma forma geral resultou muito bem e também essa ideia que nós tínhamos de partirmos de conceitos de base e depois os irmos aprofundando nas várias sessões, isso também se foi verificando ao longo das formações. Cada sessão é dada por um formador diferente e depois os próprios formandos foram verificando que os temas encadeavam e que se completavam uns aos outros.</p> <p>Eventualmente podemos pensar naquele aspeto que normalmente é apontado: a questão do tempo. Talvez dedicarmos um bocadinho mais de tempo a uma sessão ou outra. (...) Acho que foi muito positivo: nas duas últimas sessões costumávamos convidar instituições para apresentar os seus projetos. Normalmente eram instituições locais (...). Este ano (...) foram os próprios formandos a apresentar em grupo ou individualmente, (...) instituições. Eu considero que isso foi uma mais-valia (...) [porque]</p>
---------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>mas não tinha um referencial e ainda não estavam definidos objetivos específicos para cada um dos módulos, para cada uma das temáticas que se desenvolveram, para cada uma das sessões que se desenvolvem em cada módulo. Esta reestruturação com esta pessoa que está a realizar o estágio no GEED também trouxe essa mais – valia, essa formalização de aspetos ligados à educação de adultos.</p>		<p>conseguimos mostrar um leque muito maior de organizações e perceber ou tentar perceber como é que os conceitos de cooperação para o desenvolvimento, de ED, são trabalhados dentro dessas organizações.</p>
Organizador 2	<p>As diferenças resultaram, por um lado, na mudança de ordem dos temas, porque considerámos, que o tema das assimetrias deveria ser a base, o ponto de partida, para se discutir depois algumas questões relacionadas com o desenvolvimento e cooperação. (...) Depois relativamente às questões da mobilização social e advocacia, foi porque nos pareceu que o curso estava muito teórico, mesmo tendo metodologias ativas, (...) e não respondia às perguntas “O que é que eu posso fazer?” ou “Como é que nós podemos agir perante problemas x ou y?”. (...) Relativamente às questões das migrações, nós tínhamos já o tema da interculturalidade, [mas] a ideia aqui era abrir um bocadinho mais, porque a perspetiva da interculturalidade que aparecia era muito de quem ia para fora. (...) E o trabalho autónomo, mais uma vez, para por as pessoas a fazer alguma coisa.</p>	<p>Não sei muito bem, porque já era organizado por módulos anteriormente. Mas parece-me que a ideia aqui é que o GEED tem muito bem definido que são três as temáticas gerais que quer trabalhar, que é o voluntariado e cidadania, desenvolvimento, ou cooperação para o desenvolvimento e a educação para o desenvolvimento. Portanto, a partir dessas três temáticas foram divididos por subtemas. A mim parece-me que faz sentido hoje em dia.</p>	<p>Se realmente a ideia é não fazer projetos de voluntariado para a cooperação, o curso livre provavelmente pode ter mais uma ou duas sessões que não são tão exploradas, porque seriam depois exploradas no curso de formação específica. E se calhar faria uma componente mais prática, se calhar um bocado inspirada naquilo que vamos fazer agora com as formações de Educação para o Desenvolvimento, em que introduziria, pelo menos, metodologia de projeto [e uma componente] ao nível da intervenção comunitária: “Quando vou para uma comunidade, como é que eu intervenho? Que princípios é que devo ter em conta? Como é que planifico? O que é a participação comunitária? Como é que se faz?”. Acrescentaria essas duas componentes.</p>

Conteúdos		
Organizadores	1. Considera os conteúdos selecionados para o curso pertinentes? Em que medida?	2. Pensa que há uma coerência entre os objetivos do curso, em termos de conteúdos e a forma como os conteúdos de cada sessão foram abordados? Em que medida?
Organizador 1	A seguir a este curso costuma surgir um outro, uma formação específica para preparar os formandos para integrarem projetos de voluntariado para a cooperação. (...) Se pensarmos estes dois momentos formativos como um todo, claro que neste momento este curso livre a nível de temáticas está completo. (...) Agora se pensássemos apenas no momento formativo que ocorre num contínuo e não em dois momentos distintos, isto é, com um intervalo de tempo entre eles, acrescentaria a metodologia de projeto a este curso livre de “Cooperação, Cidadania e Desenvolvimento”. Porque depois todas as outras questões a trabalhar na formação específica dizem também respeito aos países, aos contextos de intervenção...	O curso tem um objetivo geral e três objetivos específicos que depois se especificam ainda mais em cada uma das sessões. (...) Este ano, em particular, como foi construído o referencial do curso, os formadores tiveram acesso ao referencial antes de darem a sua sessão. Serviu como um instrumento de trabalho na preparação da sessão. Depois no final, no final de ministrarem a sessão, tiveram oportunidade de preencher uma ficha de avaliação para refletir sobre a própria sessão... sobre as metodologias, sobre os formandos.
Organizador 2		Eu acho que [há coerência], (...) porque isso foi outra alteração que nós fizemos. Antigamente não havia objetivos definidos para cada sessão, havia temáticas (...). E houve a preocupação de definir isso este ano, o que também veio facilitar a vida aos formadores. E esses objetivos, esses resultados, foram apresentados no primeiro dia da formação e os formandos foram convidados a fazer sugestões ou alterações, para validar o programa junto do público-alvo. Eu acho que há alguma coerência e, sobretudo, essa coerência aconteceu porque nós pensamos de forma partida, ou seja, estabelecemos um objetivo geral e depois, por cada sessão, fomos estabelecendo os objetivos para concorrer para esse objetivo geral. Portanto, eu acredito [que] pelo menos houve essa preocupação inicial.

Metodologia		
Organizadores	1. Quando organizou o curso, que aspetos teve em atenção? (temática, tipo de curso, tipo de formandos, etc.);	2. Quando pensou na organização deste curso, que tipo de metodologias privilegiou para as sessões?
Organizador 1	Olhámos para as edições anteriores. (...) O que fizemos foi	Na metodologia pensámos que a queríamos participativa, (...) por

	<p>alargar um bocadinho o tempo da sessão, creio que para mais 30 minutos, para considerarmos eventuais atrasos (...), para termos intervalo em todas as sessões e para haver também um período de aprofundamento. (...) Na metodologia pensámos que a queríamos participativa, (...) por estar ligada também à questão da educação de adultos, à educação não-formal.</p>	<p>estar ligada também à questão da educação de adultos, à educação não-formal. Não pensámos na metodologia ao pormenor para cada uma das sessões, porque cada uma das sessões é da responsabilidade do respetivo formador. Então há formações que têm mais dinâmicas, que permitem uma maior intervenção por parte dos formandos e de um outro estímulo da promoção da reflexão e há outras que são um pouco mais teóricas. Mas isso também está relacionado com os temas, com as temáticas inerentes a cada sessão e com o estilo de trabalho de cada um dos formadores.</p>
Organizador 2	<p>Há uma componente forte aqui no curso por causa do meu estágio, (...) de garantir que os princípios e boas práticas relacionadas com a educação de adultos estavam salvaguardados (...) no próprio programa da formação. Essa foi a primeira preocupação e foi garantida através de um referencial de formação que foi construído para apoiar os formadores. (...) A segunda preocupação era uma organização dos próprios temas, (...) [porque] percebeu [-se] que fazia mais sentido trocar a ordem de alguns temas e acrescentar outros, que estão ligados também à educação global. (...) E foi a primeira sessão que foi reformulada, para que ficasse apenas para apresentação do curso, apresentação dos formandos (...) e validação do próprio programa (...). Depois, foi [ainda] introduzida a componente de trabalho autónomo, [e] a ideia era que eles identificassem organizações e boas práticas ao nível do voluntariado e intervenção comunitária, nas suas</p>	<p>No fundo, aquilo em que nos preocupámos, (...) e isto também tem a ver com a educação de adultos, para tentar dar resposta a todos os perfis de formandos que tínhamos, tínhamos também um leque de metodologias diversificado, que não fosse só metodologias ativas, nem só método expositivo. Há pessoas que se adaptam melhor a umas metodologias do que a outras. Essa foi a preocupação principal, ter um misto de metodologias ativas, metodologias que promovessem o trabalho de equipa enquanto <i>energizer</i> ou quebra-gelos iniciais, para promover a interação, porque um dos princípios básicos de onde partimos era que o trabalho colaborativo poderia potenciar a troca de conhecimento entre eles e os próprios formadores também. Portanto, foram metodologias ativas, positivas, demonstrativas... mas em todas as sessões houve a preocupação de, pelo menos, haver uma dinâmica.</p>

	comunidades, preferencialmente.	
--	---------------------------------	--

ED			
Organizadores	1. Está familiarizado/a com o conceito de ED? Como vê a ED? De uma forma breve, diga-me o que significa ED para si.	2. Em que medida os conteúdos e as metodologias no curso se enquadram na noção de Educação para o Desenvolvimento?	3. Que desafios coloca este curso na área da ED em termos de trabalho futuro nesta área – oportunidades?
Organizador 1	<p>Não há um conceito único ED. O conceito de ED engloba vários outros conceitos relativos aos desafios daquilo que agora se chama o mundo global. Em particular e também porque somos a instituição que neste momento está a monitorizar a implementação da Estratégia Nacional de ED, acabamos por nos orientar um pouco mais pelo conceito que essa estratégia contempla, não esquecendo outros conceitos. (...) Eu acho que se tivéssemos que adotar um conceito, também por estarmos com a estratégia nacional, seria esse conceito que está contemplado na estratégia nacional, que nos fala na promoção da cidadania global, através de diversos processos de aprendizagem, de sensibilização da sociedade.</p>	<p>Enquadram-se em todos, porque nos vários módulos, nos três módulos, se desenvolvem conceitos relacionados com o conceito de ED. Por exemplo, a cidadania tem um módulo dedicado a este conceito, onde trabalhamos as questões das assimetrias, da interdependência no mundo, da solidariedade, mas também da participação, do voluntariado. A metodologia adotada também concorre para a efetivação do conceito de ED porque tenta, através da adoção de uma metodologia participativa, (...) promover a participação de todos os formandos. Tenta que todos os formandos estejam integrados no processo de aprendizagem ao longo do curso.</p>	<p>Este não é um curso que concorra para a empregabilidade, ou para a pessoa ter uma (...) profissão. (...) Este é mais um curso que contribui para o enriquecimento curricular e que abre aos formandos, a quem participa, novas perspetivas sobre o mundo global e até pensarem como é que se pode contribuir para a formação de agentes de ED.</p>

Organizador 2	<p>Se pensarmos na perspectiva portuguesa, a ED engloba tudo aquilo que são as outras educações, a educação para os direitos humanos, cidadania, igualdade de género, sustentabilidade ambiental... no fundo, todas as temáticas e tudo aquilo que está relacionado com assimetrias e desigualdades. Portanto, eu acho que é uma educação para formar cidadãos que vivem num mundo global e que têm que agir e compreender que dentro do global existe o local e dentro do local existe o global. Portanto, a ED dá-nos, no fundo, um alerta e é uma educação da vida. Se nós formos a ver, (...) no nosso dia-a-dia, deparamo-nos com situações que têm a ver precisamente com essas assimetrias.</p>	<p>As temáticas do próprio curso estão relacionadas com problemas que estão ligados ao desenvolvimento, quer causas quer consequências. Depois, para além das temáticas, as próprias metodologias utilizadas convidam os formandos a refletir e a refletir de forma crítica e depois a refletir sobre o seu próprio papel e na forma como podem agir perante essas desigualdades, ou assimetrias, ou situações que violam direitos humanos, ou que ponham em causa aquilo que nós consideramos desenvolvimento sustentável. Portanto, (...) as metodologias e as próprias temáticas explicam porque é que isto é um curso ED.</p>	<p>Eu acho que a este curso se calhar faltaria uma componente mais prática, mas pensando se calhar neste curso e no outro, eu acho que é um curso que forma as pessoas para agirem de forma refletida. [E] para mim é o mais importante, que é haver a preocupação de refletirmos sobre os problemas, (...) conseguir relacionar as problemáticas com as causas e os efeitos. Perceber que um problema ou uma problemática não pode ser vista apenas de um prisma. É preciso posicionarmo-nos no lugar do outro. E só o facto de por as pessoas a refletir, acho que só isso já é bastante importante ao nível da ED e acredito que possa formar pessoas para se tornarem cidadãos mais ativos.</p>
---------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Apêndice XII – Inquérito por questionário aplicado aos estudantes da unidade curricular de IPP3



Inquérito por questionário – Projeto de Investigação

Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e pretende saber qual a avaliação que faz do processo da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional 3 – 2º ciclo, sobre o tema “Educação como Direito”, em parceria com o Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e com as escolas cooperantes do distrito.

Os resultados obtidos com a aplicação deste inquérito por questionário são estritamente confidenciais, nunca se referindo a casos concretos, e exclusivamente usados no âmbito da investigação.

Nas páginas seguintes vai encontrar um conjunto de questões sobre a sua experiência pessoal e académica e sobre a avaliação que faz de todo o processo IPP3 – 2º ciclo: discussão de conceitos, planificação das atividades e elaboração de recursos, intervenção e implementação nas escolas, apresentação dos projetos e avaliação final. Por favor, leia com atenção as várias questões que lhe são colocadas e responda da forma mais completa possível. Agradecemos que responda a todos os itens do presente questionário, por forma a otimizar a sua eficácia.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Idade _____ anos

Género Feminino ☐ Masculino ☐

Qual é a sua configuração familiar?

Vivo ... com a minha família de origem (pais ou outros familiares) ☐

sozinho/a ☐

com um/a companheiro/a ou esposo/a ☐

com agregado familiar próprio: casal com filhos ☐ adulto/a com filhos ☐

Tenho filho/as ... sim ☐ não ☐ Quantos? ____

Indique o(s) género(a) _____

Com que idades? _____

Além de frequentar a licenciatura em Educação Básica, tem outro tipo de formação?

Não ☐

Sim ☐

Se sim, Licenciado/a em _____
Ano de conclusão _____
Instituição de ensino superior _____

Situação profissional:

- Desempregado/a ☐
Estudante ☐
Trabalhador/a-estudante ☐
Empregado/a ☐

Indique o ramo de actividade _____

Nesta parte, as questões dizem respeito à sua percepção antes de iniciar o processo de IPP3 – 2ºciclo. Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção mais correta de acordo com o seu ponto de vista.

Já conhecia o conceito de Educação para o Desenvolvimento/Cidadania Global antes de o estudar na Unidade Curricular IPP3?

Sim ☐

Não ☐

Se sim, em que contexto conheceu?

Académico	
Profissional	
Associativo	
Familiar	
Lazer	
Meios de comunicação social	
Outro. Qual? _____	

A partir deste ponto, as questões enunciadas reportam-se à avaliação que faz sobre as sessões de IPP3. Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção mais correta de acordo com o seu ponto de vista.

Na unidade curricular de IPP3 – 2º ciclo, esteve envolvido/a em projetos de Educação para o Desenvolvimento/Cidadania Global. O que significam para si estes conceitos?

Na elaboração das planificações das suas aulas, definiu quais os conteúdos a abordar e os objetivos específicos das sessões. Que aspetos considerou mais importantes quando fez as planificações de aula? Selecione apenas três.

Objectivo geral do programa	
Público-alvo	
Duração de cada sessão	
Tempo de formação (2sessões)	
Contexto educativo-formal	
Temáticas	
Projecto final a apresentar à comunidade educativa	
Outro; Qual? _____	

A partir deste ponto, as questões enunciadas reportam-se à avaliação que faz das sessões dinamizadas. Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção mais correta de acordo com o seu ponto de vista.

Que estratégias metodológicas adotou? Selecione apenas duas opções.

Método expositivo	
Método demonstrativo	
Método interrogativo	
Método activo	
Outro. Qual? _____	

Quais os motivos que o levaram a privilegiar as duas estratégias metodológicas acima enunciadas? Selecione apenas três opções.

Facilitar o processo de aprendizagem dos alunos	
Incentivar a reflexão	
Desenvolver as capacidades de questionamento	
Estimular a participação ativa dos alunos, o que promove a motivação e a curiosidade	
Promover a autonomia, responsabilidade e independência	
Desenvolver a criatividade e competências de resolução de problemas	
Possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens significativas para a vida	
Estruturar os conhecimentos de modo a facilitar a sua interiorização	
Proporcionar o <i>feedback</i> imediato	
Adequar a aprendizagem ao ritmo de cada aluno	

Que estratégias de trabalho privilegiou? Selecione apenas três opções.

Trabalho de grupo	
Trabalho individual	
Trabalho prático	
Discussão e reflexão entre pares	
Discussão e reflexão em grande grupo	
Outro. Qual? _____	

Que recursos privilegiou nas suas sessões? Selecione apenas três opções.

Jogos educativos	
Vídeos	
Música/Teatro	
Desenho	
Textos/Imagens	
Apresentação multimédia	

Material de sala de aula	
Outro. Qual? _____	

A partir deste ponto, as questões enunciadas reportam-se à avaliação global que faz das sessões de IPP3 – 2º ciclo. Por favor, assinale com uma cruz (X) a opção mais correta de acordo com o seu ponto de vista, **sendo que a escala varia de 1 a 5, sendo 1= pouco e 5 =**

1 - Avaliação global do Módulo		1	2	3	4	5	
Globalmente o módulo agradou-lhe?	Pouco						Muito
O desenvolvimento dado ao módulo pareceu-lhe adequado ao seu nível de conhecimento?	Pouco						Muito
Os objetivos propostos foram cumpridos?	Pouco						Muito
O módulo correspondeu às suas expetativas?	Pouco						Muito

2- Avaliação dos conteúdos		1	2	3	4	5	
Os temas abordados foram do seu interesse?	Pouco						Muito
Os temas abordados foram devidamente aprofundados?	Pouco						Muito
Os temas abordados foram úteis para a sua formação como futuro professor?	Pouco						Muito

3 - Tempo		1	2	3	4	5	
O tempo dedicado à exposição teórica foi suficiente?	Pouco						Muito
O tempo dedicado à planificação das atividades foi suficiente?	Pouco						Muito
O tempo dedicado à implementação das atividades nas escolas foi suficiente?	Pouco						Muito

4 - Equipa formativa		1	2	3	4	5	
Os professores da ESE deram o apoio científico e pedagógico necessário?	Pouco						Muito
Os professores da ESE mostraram-se disponíveis?	Pouco						Muito
Os professores das escolas cooperantes prestaram o apoio necessário à implementação das atividades?	Pouco						Muito

5 – Envolvimento dos/as alunos/as		1	2	3	4	5	
Os/as alunos/as mostraram-se interessados/as no tema abordado?	Pouco						Muito
Os/as alunos/as envolveram-se nas atividades propostas?	Pouco						Muito
Os/as alunos/as ficaram com uma ideia mais informada sobre o tema abordado?	Pouco						Muito

As seguintes perguntas são de resposta aberta

1- Quais as principais aprendizagens efetuadas no presente módulo, que lhe serão úteis para a sua vida profissional?

2 - O que, na sua opinião, deveria ser alterado?

3 – Considerando que o seu papel neste módulo centrou-se no **desenvolver atividades e conteúdos de ED**, enuncie três características que para si são as mais importantes para desempenhar a referida função?

4 - Outros comentários e/ou sugestões:

Obrigado pela sua colaboração.
____/____/2013

Apêndice XIII – Guião de entrevistas aos responsáveis pelo processo de IPP3

Questões		
Responsável pela IPP3	Responsável do GEED	Técnico de ED
<p>Porque decidiu abrir a IPP3 à ED? Já havia antes espaço para trabalhar as questões da ED?</p> <p>Quem são os intervenientes deste processo?</p> <p>Para o GEED e para as escolas, de que forma se estabeleceram as parcerias? Que vantagens é que trazem para cada um deles?</p> <p>Porque é que decidiu convidar o GEED para integrar este projeto?</p> <p>Qual a sua perceção sobre a iniciativa? É/foi bem-sucedida?</p>	<p>Porque é que o GEED foi convidado para participar na IPP3?</p> <p>Sem este processo, já antes o GEED tinha participado em iniciativas em contexto escolar?</p> <p>Ao longo do processo, qual foi a postura e o papel assumidos pelo GEED na iniciativa?</p> <p>Que vantagens o GEED leva para a IPP3? Que benefícios levam também desse trabalho?</p> <p>Qual a sua perceção sobre a iniciativa? É/foi bem-sucedida?</p>	<p>Como acontece este processo? Houve alterações face a outras edições?</p> <p>Qual a importância de levar estas questões para as escolas e para a formação de professores?</p> <p>Qual o objetivo deste trabalho?</p> <p>Qual o esquema conceptual e os princípios de orientação teórica que estão na base deste processo?</p> <p>Como está estruturado este processo?</p> <p>Como são definidas as formas de intervenção? E por quem? Como é feita a avaliação? Quem avalia? Que parâmetros são considerados na avaliação?</p> <p>Qual a sua perceção sobre a iniciativa? É/foi bem-sucedida?</p>

Apêndice XV – Transcrição das entrevistas aos responsáveis pelo processo de IPP3

1) Transcrição da entrevista ao responsável pela unidade curricular de IPP3

Data: 18 de abril de 2013

Local: ESE-IPVC

Porque decidiu abrir a IPP3 à Educação para o Desenvolvimento? E já agora, já havia antes espaço para trabalhar as questões da ED na ESE?

R. Estamos a falar do curso de Educação Básica, que é o primeiro ciclo para a formação de professores. No plano curricular deste curso existe uma componente de formação, que é a formação pessoal, social e ética, onde se incluem questões que estão também abrangidas pela ED, ou pelas várias educações para... Portanto, educação para as questões ambientais, desenvolvimento sustentável. Portanto, todas essas questões estão dentro desta componente. O que se passa nas opções curriculares neste curso? Não foi atribuída nenhuma disciplina específica para esta componente de formação e considerou-se que esta componente de formação podia ser transversal, isto é, podia ser desenvolvida em várias disciplinas que integram o plano curricular. Todos os anos, no final do ano, o professor faz um relatório da sua disciplina, e uma das coisas que lhe é perguntado é “De que maneira é que a sua disciplina pôde contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e éticas?”. Nós neste momento já temos, com os relatórios que existem de três anos, quatro anos de desenvolvimento do curso, alguma ideia de quais são as disciplinas em que estas temáticas são abordadas. Há disciplinas que abordam mais estas questões, não são muitas. Nós consideramos que um espaço no currículo de excelência para o desenvolvimento destas componentes de formação é a iniciação à prática profissional. Portanto, sempre foi essa a preocupação. Na iniciação à prática profissional, os alunos têm nos três anos, IPP1, 2 e 3. E importava que ao longo desta experiência tivessem oportunidade de questionar as grandes questões da contemporaneidade, tivessem um olhar crítico sobre a sociedade, sobre as questões que se colocam no mundo contemporâneo. Portanto, isto para responder à questão se existia espaço. O espaço a privilegiar, considerávamos nós, era IPP, Iniciação à Prática Profissional, em geral. Porque é que aparece este projeto mais específico ligado a uma parte da IPP do terceiro ano? Agora isso já é um bocado circunstancial. A ESE, através do GEED, tem este projeto de avaliação da Estratégia Nacional. Dentro do projeto, uma das dimensões do projeto é capacitar as instituições do ensino superior em geral, mas capacitar a ESE de Viana do Castelo em particular, para as questões da ED, em diversas áreas. E, portanto, isto foi o ponto de partida para se construir este projeto. Eu acho também que este projeto surge porque nós também neste curso procuramos introduzir elementos que sejam enriquecedores para a formação dos alunos, e este claramente era. Estava aqui na escola, havia aqui uma técnica de ED, especificamente uma desenvolver este trabalho, e, portanto, foi por aí.

E quem são os intervenientes de todo o processo?

R. Esta disciplina tem professores e a atribuição de disciplinas aos professores é uma tarefa do conselho científico das instituições, e isso está na lei. No entanto, e para a execução deste

projeto, fizemos um acordo com o GEED para que houvesse uma cooperação com os técnicos de ED, que passaram a intervir na disciplina. Por isso, então os intervenientes: obviamente os alunos, que são os principais destinatários deste trabalho, os professores da disciplina, os técnicos de ED do GEED, os professores das escolas, ou seja, os professores cooperantes das escolas onde o trabalho está a ser desenvolvido, os alunos dessas escolas, a comunidade educativa. Pelo menos em alguns casos os projetos que têm sido desenvolvidos acabam por extravasar o espaço específico de uma turma, de uma escola, e acabam por envolver mais outros elementos da comunidade educativa e até da comunidade local. Portanto, tem essa dinâmica interessante, que pode ser uma bola de neve, começa e vai aumentando.

E já percebemos como funciona a parceria com o GEED. E agora como funciona a parceria com as escolas cooperantes?

R. Esta parceria está no âmbito dos protocolos de cooperação que nós temos estabelecido com os agrupamentos de escolas, portanto, para a execução dos cursos de formação de professores, estabelecemos protocolos de cooperação que estão já mais ou menos definidos. Estão previstos na lei e o seu enquadramento está mais ou menos definido. Nós temos privilegiado este trabalho de cooperação com os agrupamentos que nos estão geograficamente mais próximos, uma vez que isso envolve depois problemas logísticos de deslocação de alunos e professores e que neste momento estão muito complicados. De maneira que nós temos seis agrupamentos com os quais trabalhamos de maneira mais intensa e com os quais temos protocolo. Para esta atividade, este projeto mais específico, só estão envolvidos cinco desses agrupamentos. Portanto, houve um agrupamento cuja direção levantou alguns obstáculos ao desenvolvimento deste trabalho e portanto não está a ser feito nesse agrupamento.

E que tipo de vantagens esta iniciativa traz para os intervenientes, quer para o GEED, quer para as escolas, quer para os próprios alunos aqui da ESE?

R. Para os alunos da ESE, claramente enriquece a sua formação, quer a formação pessoal, social e ética. É importante perceberem este questionamento, estas problemáticas sociais, as problemáticas do mundo atual. Além disso, introduz uma perspetiva muito crítica, reflexiva e isso, claramente, é muito enriquecedor para a sua formação e depois para o aspeto prático de transformar isto numa ação. Eu penso que esta é uma das virtualidades das disciplinas de Iniciação à Prática Profissional é que, nestas disciplinas, os alunos são estimulados a transformar estes conhecimentos em ação pedagógica e a desenvolver essa ação pedagógica, e, portanto, acho que isso é fundamental para eles. Para a formação deles é muito interessante. Por outro lado, para o GEED, que dirá melhor do que eu, há esta questão da ENED. É um documento e nós a fazer documentos somos muito bons, agora...

A por em prática...

R. Agora mobilizar isso para a prática... Fica tudo no papel só. Eu acho que este projeto deu ao GEED, ou à parte do GEED que está com esta tarefa, a possibilidade de uma janela, para eles verem e intervirem também na prática de ED. Porque, de outra forma, eu acho que a ED fica mesmo no papel. Portanto, parece-me que isto foi uma janela de utilidade muito boa para o GEED e realmente assim deu outra dimensão à avaliação da ENED.

Para as escolas...

R. As escolas, coitadas! Vivem momentos críticos neste momento e estão a ser empurradas para uma outra cultura de escola, centrada nos exames, no predomínio de umas áreas de conhecimento sobre outras. Penso que se está a perder de vista um pouco a formação global do aluno. E perderam-se, claramente, ligando ainda com a ideia anterior de um quadro depressivo das escolas, as oportunidades que havia, por exemplo, da Área de Projeto e outros espaços interdisciplinares que se têm vindo a perder na escola. Portanto, eu penso que este projeto vai um bocadinho recuperar algumas coisas que estão ser atacadas. E eu penso que as escolas sentem bem isso, senão vejamos um sinal que temos da maneira de como as escolas estão a reagir a estas mudanças: a Formação Cívica acabou. O espaço de Formação Cívica. Não sei mesmo se se chama Formação Cívica. Tenho impressão que tem um nome ligeiramente diferente, mas a área é essa. No entanto, praticamente todos os agrupamentos com que nós trabalhamos, escolheram ter Formação Cívica como oferta de escola. Desta forma, há umas horinhas no currículo que a escola pode definir como oferta de escola. Pode escolher reforçar a matemática e o português, por exemplo. Pode escolher Formação Cívica. E a maioria das escolas escolheu manter isso como oferta de escola, o que quer dizer que percebem, ou estão a resistir um pouco ao esvaziamento do currículo relativamente a esta componente de formação para a cidadania, de formação global do aluno, deste espaço de interdisciplinaridade, de ligação à comunidade. Portanto, acho que esta foi uma oportunidade muito interessante para as escolas em geral. E penso que elas percecionam isso. É certo que cada escola é uma realidade diferente, com direções diferentes, e temos pessoas à frente de algumas escolas pessoas mais dinâmicas, pessoas menos dinâmicas. Mas em alguns casos a direção da escola tem uma postura mais dinâmica e tem um projeto educativo claro para a escola. Essas direções manifestaram-se muito positivamente relativamente a este projeto.

E para terminar: qual é a sua perceção sobre esta iniciativa? Foi e é também bem-sucedida?

R. Sim... claramente a resposta à pergunta é sim e como tudo que está em desenvolvimento temos que analisar. Há aspetos a melhorar, claro. Há aspetos que nós sabemos que são críticos. Escrevemos um artigo para o III Encontro de Educação Básica, que aconteceu em Aveiro, em Outubro do ano passado. No final fizemos uma avaliação muito preliminar e identificámos alguns dos aspetos críticos do processo. É evidente que seria diferente se os alunos tivessem um período de tempo mais alargado. É muito rápido e a apropriação destes conceitos também tem de ser muito rápida e, forçosamente, é menos refletida. Mas globalmente, a apreciação é francamente positiva.

2) Transcrição da entrevista ao responsável e representante do GEED

Data: 17 de Abril de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

Porque é que o GEED foi convidado para participar neste processo da IPP3?

R. Eu acho que o GEED foi convidado porque nos últimos 13 anos houve aqui um investimento no sentido de perceber melhor a importância da ED numa escola de formação de professores e como é que as temáticas de ED poderiam fazer parte do currículo da formação inicial de professores. Temos valorizado esta dimensão educacional, esta dimensão global da educação e achamos que era importante que o professor que seja formado nesta escola, na ESE, possa ter acesso a estas temáticas, possa perceber como é que pode lidar com mundo, com as temáticas mais globais, como é que pode tratar disto dentro da sala de aula, como é que pode sensibilizar os alunos para as temáticas da Educação Global. Portanto, tudo isto nos pareceu de alguma forma óbvio, que a temática da ED, na perspetiva da Cidadania Global, fizesse parte de uma ESE, do currículo da formação de professores, da formação inicial. Mas também de outras iniciativas de educação não-formal, cursos livres, sensibilização da comunidade, questionamento das questões do desenvolvimento e do nosso papel enquanto educadores globais.

Então que vantagens o GEED leva para a IPP3 e que benefícios também traz do trabalho neste processo?

R. Eu acho que o GEED leva para a IPP3 uma dimensão que é, penso eu, muito pouco trabalhada na formação de professores do Ensino Básico, que é esta dimensão de educação global, de compreensão do mundo, de compreensão dos problemas do mundo, dos problemas do desenvolvimento, das assimetrias, das interdependências, dos direitos humanos. Portanto, penso que o GEED, na sua experiência e no seu investimento nos últimos treze anos nestas matérias, quer a nível teórico, quer a nível da prática também, através dos processos, dos projetos de voluntariado para a cooperação, da cooperação para o desenvolvimento, da sua integração nos contextos da globalização, tem uma mais-valia que é interessante para a formação de professores e para uma disciplina como a Iniciação à Prática Profissional 3. Por um lado, esta é uma disciplina que, de alguma forma, pode dar aos futuros professores uma dimensão transnacional da educação, na medida em que percebem os problemas que se colocam à educação num contexto global. Além disso, ajudam-nos a pensar como é que esses problemas nos influenciam, ou pelo menos, não nos podem deixar indiferentes perante outras realidades, perante a questão de outras culturas. Por outro lado, eu acho que o facto de podermos colaborar com IPP3 é muito interessante porque, em primeiro lugar, nos permite uma experiência de reflexão-ação, em termos de implementação no quadro disciplinar, trabalhando metodologias muito ativas, muito interventivas. Depois, porque esta área obriga a que trabalhem numa perspetiva de resolução de problemas, de metodologia de projeto, para que os alunos, os nossos futuros professores, possam despertar nas crianças, nos professores cooperantes e nas escolas, essa chamada de atenção para uma dimensão global da educação. Portanto, há aqui uma

margem de manobra muito interessante para a prática, que nós estamos a tentar preencher e levar a cabo. Numa perspetiva cooperativa, numa perspetiva de um trabalho próprio, a partir de metodologias que nós acreditamos serem muito interessantes, relevantes e significativas. Ainda, por outro lado, acho que isto também nos permite refletir sobre as temáticas que são mais interessantes para IPP3, como o tema da educação do mundo e o direito à educação. Eu acho que esta é uma temática muito própria do professor e da construção do seu perfil, enquanto professor mais aberto às influências internacionais, ao seu posicionamento no contexto da globalização e no questionamento da educação numa perspetiva mais global. E isto permitir-lhe-á, de alguma forma, refletir um bocadinho mais no contexto do mundo onde estamos.

E para terminar: Qual é a perceção que tem desta iniciativa? É uma iniciativa de sucesso?

R. Esta iniciativa ainda está em construção. No entanto, eu acho que esta iniciativa já é um sucesso pelo facto de ela existir no contexto da formação inicial, onde é difícil por vezes introduzir novas temáticas, porque estas áreas já estão pré-definidas e as disciplinas já estão programadas e planificadas. E levar uma nova área nem sempre é fácil. E portanto, há aqui um lado de inovação que eu acho que é um desafio e esse desafio já foi ganho. Agora, acho que o desafio maior é, como no outro dia dizia, naquela última aula de reflexão, é o desafio da sustentabilidade. Até que forma estas ideias depois são integradas, são institucionalizadas, quer no contexto aqui do currículo do curso de professores de Educação Básica, portanto, no currículo da formação inicial, quer no contexto das escolas cooperantes. Como é que nós institucionalizamos estas temáticas? Que relevância e significado é que elas vão ter para a vida dos professores, para a vida das escolas? A questão que se coloca, e que na minha perspetiva é muito importante, é: vamos conseguir com que estas temáticas façam sentido para preencher ou para de alguma forma maximizar a área de Educação Cívica ou de Educação para a Cidadania? Estas temáticas são importantes ou não? Que efeitos é que vão ter nas crianças? Que impacto é que vão ter na escola? Isto falta ainda trabalhar, falta trabalhar com os professores cooperantes, que são os nossos parceiros privilegiados. E falta trabalhar com os próprios alunos. Seria muito interessante talvez perguntar aos alunos o que é que aprenderam. Isto numa perspetiva de investigação com as próprias crianças. O que é que eles aprenderam...

Os alunos das escolas?

R. Os alunos das escolas, os meninos e as meninas do 2º ciclo, dos 11, 12, 13anos. Esses meninos com quem trabalhamos e que nós quisemos de alguma forma despertar a sua consciência e a sua compreensão para estas questões. O que é que eles aprenderam, que significado é que isto teve, que práticas é que vão mudar na vida deles para estas questões. Portanto, há aqui questões muito interessantes e são questões para o futuro, para continuarmos a investir. Acho que no plano da investigação será muito importante nós analisarmos criticamente esta experiência, para que não seja só uma experiência folclórica, muito bonitinha, muito interessante, mas que seja uma experiência piloto na formação inicial de professores em Portugal, eventualmente a partir desta escola. Mas para que entendamos melhor então qual o impacto que esta experiência teve, quais as temáticas que podem ser mais significativas ou não, mais adequadas para esta idade, para esta faixa etária, para que possa haver uma compreensão destas questões. São questões muito complexas de explicar às vezes às crianças que têm esta idade, não são questões fáceis. Acho que há aqui uma terceira dimensão, que é uma dimensão que poderia ser talvez interessante para nós, porque partimos da formação inicial, mas estamos também a trabalhar na formação contínua dos próprios professores cooperantes das escolas. Os

professores ainda não tiveram acesso a formação nesta área e acho que isto poderia ser pensado no quadro da formação descentralizada das escolas, mais focada nas escolas, nas suas preocupações, nas suas percepções sobre estas temáticas. Não há dúvida. Eu acho que falta fazer imensa coisa sobre a questão da Educação Global, da ED, de todas estas temáticas que estamos a tentar abordar. Acho que falta, talvez, uma ponte com a escola e com os professores, no sentido da sua sensibilização, e mais do que isso, no sentido da sua formação, para que eles possam apropriar-se dos conhecimentos, das competências, das atitudes que são importantes no quadro desta área.

3) Transcrição da entrevista ao Técnico de ED do GEED

Data: 18 de Abril de 2013

Local: GEED, ESE-IPVC

Em termos de operacionalização de todo o processo, como é que ele acontece efetivamente? De que forma está estruturado? Há algum tipo de alteração em relação à edição anterior?

Foi-nos dito pela responsável da disciplina de que teríamos nove sessões para trabalhar em cada trimestre. Os alunos aqui no 3º ano fazem um estágio no pré-escolar, no 1º ciclo e no 2º ciclo, isto para depois poderem escolher em qual das áreas se querem especializar na profissionalização dos mestrados. Então, no 3º ano, os estudantes têm possibilidade de experimentar os três níveis de ensino. Nós somos os responsáveis pelo 2º ciclo e então temos 30 alunos, mais ou menos, por trimestre, que estão a experimentar o 2º ciclo e corresponde a 9 sessões, de duas horas cada uma. E o que nós pensamos foi: Pegando já no modelo que eles teriam, que era ter umas aulas teóricas aqui na faculdade, na ESE, irem às escolas a algumas sessões e depois refletirem no final sobre esse processo, nós pensámos em como poderíamos adaptar isto aos nossos temas de Educação para a Cidadania, porque isso é que nos foi proposto trabalhar. Então nós pensámos, para estas nove sessões, fazer duas primeiras sessões teóricas, onde sobretudo o que nós fazemos é a apresentação da metodologia, o que vão trabalhar, explicar um bocadinho o que é a Educação para o Desenvolvimento, refletir sobre a Cidadania. No entanto, há uma preocupação em relação à questão pedagógica da IPP3, as características do 2º ciclo. Fazemos uma série de taxinomias para os nossos alunos perceberem com que tipo de alunos vão trabalhar no 2º ciclo. E depois então explicámos também quais são os temas que vão ser trabalhados. Uma vez que percebemos que os alunos não vinham preparados ainda para fazer planificações, porque não aprendem isso antes no currículo da licenciatura, e essa é uma diferença face à edição anterior, é que introduzimos agora, nestas duas primeiras sessões teóricas, uma parte de conhecimento metodológico: como fazer a planificação, os objetivos - objetivos gerais, objetivos específicos, as atividades, as partes da aula: motivação, desenvolvimento, avaliação. Depois nas duas seguintes, os alunos continuam na ESE, mas eles já vêm apresentar-nos as suas ideias do que querem fazer nas três sessões em que vão à escola. E então eles nestas duas sessões vão apresentar-nos já planificações e recursos para essas três sessões. Nós vamos vendo com eles como está a correr a planificação, como estão a correr os recursos. Damos ideias se eles não tiverem ou tiverem poucas... Encaminhamo-los para alguns recursos que o GEED tenha. Por isso, nós apoiámos este processo de planificação da atividade e de elaboração de materiais. Depois eles vão três sessões à escola, que são as três sessões seguintes, duas trabalhar em sala de aula, numa aula normal e uma delas, uma intervenção onde têm toda a escola, na comunidade. É um projeto que eles fazem. Nós combinámos o processo com as escolas cooperantes. Eu trato desse processo todo, faço os contactos, vejo os horários, vejo as turmas. Eles sabem, por isso, antecipadamente para que escolas vão, para que turmas vão. Vão às escolas duas sessões trabalhar os temas que estão determinados. A indicação que nós damos é que a primeira sessão deve ser uma sessão mais teórica para trabalharem os conceitos. Não é teórica, tem que ser de uma forma prática, mas para trabalhar os conceitos, o conceito do tema. A segunda sessão deve, por outro lado, ser mais prática e já a encaminhar

para a tal terceira sessão, que é um projeto na comunidade. Se eles vão fazer uma exposição para a escola, então na segunda sessão já têm que preparar os cartazes, fazer os materiais para esta terceira sessão. Por sua vez, esta terceira sessão depende daquilo que os professores das escolas também querem fazer, mas à partida os nossos alunos propõem uma atividade. Temos tido saraus culturais, temos tido *peddy-pappers*, temos tido músicas, que são apresentadas à comunidade e foram elaboradas nestas duas aulas, temos tido exposições, temos tido campanhas de angariação de fundos, de angariação de livros, de angariação de uma série de coisas. Temos tido uma série de projetos diversificados, dependendo do tema que estamos a trabalhar, da criatividade dos próprios alunos e daquilo que os professores das escolas cooperantes também aceitam. Por fim, temos duas novas sessões, aqui na ESE, para apresentação oral dos projetos. Cada elemento, cada grupo, tem de apresentar o projeto que fez à turma e dizer o que aprendeu, o que correu melhor. Achamos que este momento é importantíssimo para avaliar o que eles fizeram e eles próprios se avaliarem e refletirem, porque o mais importante, e eu costumo dizer sempre, neste processo, não é, como eles acham muitas vezes, a atividade final na escola, mas é o que eles aprenderam ao longo de todo o processo. E esta aprendizagem vale para eles e para os alunos do 2º ciclo, com quem trabalhamos. Por isso, fazemos sempre aqui duas sessões de apresentação oral das atividades e avaliação de todos os projetos.

Por outro lado, para a seleção dos temas, o processo aconteceu da seguinte forma: o ano passado, para cada trimestre, olhámos para o calendário dos dias internacionais da ONU, e seleccionámos um dia internacional para celebrar. No primeiro trimestre foi o Voluntariado, porque 5 de Dezembro é o dia Internacional do Voluntariado. No segundo, em Março, o Dia Mundial para a Eliminação da Discriminação Racial. E depois porque em Maio ou Junho, já não me lembro, há um dia do contacto entre gerações, solidariedade entre gerações, e então foi o que nós celebrámos. Este ano voltámos a pegar no tema do voluntariado. Este ano, ao contrário do ano anterior, pedimos aos professores das escolas que nos sugerissem temas que eles gostassem que nós trabalhássemos. E, por isso, estamos a tentar responder também aos temas que os professores nos estão a propor. Por exemplo, propuseram-nos que trabalhássemos e que sensibilizássemos os alunos para a importância da escola, porque normalmente eles não gostam. Então celebrámos, agora no 2º trimestre, o Dia da Alfabetização, que é, penso eu, a 8 de Janeiro... (consulta o calendário) Sim, dia 8 de Janeiro é o Dia Mundial da Alfabetização. Então aproveitamos esse dia para trabalhar a Educação como Direito de todas as crianças no mundo. E neste terceiro trimestre, vamos abordar a questão da interculturalidade, de trabalhar a diferença, o outro, nomeadamente porque os alunos falaram-nos na questão do *bullying*. E então vamos trabalhar a questão do diferente, mas vamos fugir àquele estereótipo do africano, do pretinho, do índio, do chinês, que normalmente é como se trabalha o diferente, e vamos trabalhar o diferente diariamente, no nosso dia-a-dia: o tipo que é mais gordo, o tipo que tem óculos, o tipo que é diferente, porque somos todos diferentes.

E qual é o objetivo principal deste trabalho com os alunos?

R. Eu não consigo identificar um objetivo em especial, porque há aqui várias componentes que nós temos que trabalhar. Primeiro, a questão pedagógica, porque esta é uma disciplina pedagógica e nós não nos podemos esquecer disto. Ela tem que ensinar a fazer planificações, tem que ensinar como trabalhar com alunos do 2º ciclo. Apesar de ser uma abordagem, porque na profissionalização, no mestrado é que eles vão trabalhar isto a sério, mas o aluno não pode ir para uma sala de aula sem saber fazer uma planificação, sem saber com que alunos vai trabalhar. Por isso, há aqui uma abordagem muito ao de leve, mas a questão pedagógica é importantíssima e esse é um dos objetivos, trabalhar a parte pedagógica. Outro, para mim,

grande objetivo, é trabalhar os temas da cidadania. Ensinar aos alunos como trabalhar áreas que não são aquelas curriculares e científicas nas quais eles são especializados, onde há um manual. Aqui não há um manual. Aqui há um tema e eles têm que o trabalhar. E penso que esse é também um grande objetivo nosso: para além da pedagogia e da didática, e para além da cidadania, exatamente como trabalhar outras coisas para além do manual, como produzirem os seus próprios materiais e como trabalhar em outras coisas que saiam da sala de aula. Como pensarem um projeto, como dinamizar qualquer coisa para a escola inteira. De outra forma, caímos naquela coisa tradicional da sala de aula, do manual, do programa. E nós queremos mesmo trabalhar essas três áreas: a pedagogia e a didática, a cidadania e esta terceira componente, que é como trabalhar fora do manual, fora do currículo, preparando a ligação à comunidade.

Já agora que estamos a falar de todo o processo, como é que são definidas as formas de intervenção e por quem são definidas estas formas de intervenção?

R. Quando apresentámos aos nossos alunos o projeto logo na primeira sessão, dizemos-lhes que vão ter que preparar a tal intervenção nas escolas e têm as outras duas sessões para as preparar com os alunos na sala de aula. E, à partida, propomos-lhes e fornecemos logo uma série de recursos, quer na internet, quer existam no GEED, para eles procurarem e para se inspirarem. Depois tudo depende da criatividade dos próprios alunos, porque eles são os primeiros a darem as suas ideias nas duas sessões de preparação das atividades aqui na ESE, ainda. Quando trazem as suas ideias, nós damos a nossa opinião, puxamos por eles se as coisas são demasiado terra-a-terra, pomos os pés na terra se eles são demasiado ousados. Nós temos que ver aqui o equilíbrio. Depois são propostos os temas também ao professor cooperante das escolas, uma vez que também tem uma palavra a dizer. Muitas vezes os nossos alunos querem fazer um sarau, mas a escola ou o professor da escola diz que não há tempo para isso, que a escola não está aberta a esse tipo de coisas. Portanto, temos aqui três intervenientes: os alunos estagiários, que são os primeiros a propor, depois nós, professores da ESE, que os acompanhamos nestes processos, e depois os próprios professores das escolas cooperantes, que vão validar ou não as propostas apresentadas, dependendo das características da própria escola.

E para finalizar esta parte do processo mais operacional, como é que é feita a avaliação? Quem é que avalia? Que parâmetros é que são considerados nesta avaliação?

R. A avaliação é um processo complexo. O ano passado estávamos seis professores a dar esta disciplina, responsáveis pelo acompanhamento dos estágios, e tivemos que criar elementos unificadores. Criámos uma forma complexa de avaliar e que este ano foi muito simplificada, porque somos só dois professores. E esta é mais uma diferença de um ano para o outro. Mas nós avaliamos, sobretudo, em quatro itens diferentes: primeiro avaliamos aquelas quatro sessões que os alunos têm aqui na ESE, de planificação, de preparação do projeto, atividades, atitude perante as temáticas, se estão abertos, se não estão abertos, se são resistentes, se participam, se não participam. Avaliamos qual é a qualidade, de facto, deste processo de planificação, qual é a qualidade e a criatividade das atividades, qual é a criatividade dos recursos utilizados. Avaliamos todo este processo e essa é uma parte avaliada em específico; Depois avaliamos a implementação da atividade na escola. Geralmente a equipa do GEED vai observar a atividade final e, por isso, há uma avaliação especial para isso; Também os professores têm uma palavra a dizer. Há um documento específico em que os professores das escolas dizem como correu o processo com aquele grupo de alunos. Eles fazem uma avaliação de cada aluno por escrito;

Avaliamos também as sessões finais de partilha oral com os colegas. Avaliamos essa reflexão final de todo o processo, se têm essa capacidade ou não de apresentarem aos seus colegas o que foi o processo. Para além disto, nas três sessões, os alunos têm que fazer uma reflexão escrita das duas sessões da sala de aula, que tem que ser entregue no próprio dia. Identificam os pontos fortes, os pontos fracos, o que é que correu melhor, o que correu pior, como alterariam. Fazem, ainda, uma reflexão final escrita de todo o processo, a entregar neste dia final de avaliação. Portanto estas três reflexões também são avaliadas em conjunto e também há uma nota para estas reflexões. Por isso, resumindo, há quatro momentos que nós avaliamos: a planificação e preparação de todo o projeto, as reflexões escritas sobre a intervenção em sala de aula, a implementação da atividade na escola e a partilha oral e reflexão final do processo.

E agora voltando a todo o processo, qual é o enquadramento teórico que está na base deste processo? Como é que ele acontece?

R. Como a responsável da IPP3 e o responsável do GEED já devem ter dito, isto surge de uma série de circunstâncias que acontecem ao mesmo tempo. A ESE tem um Gabinete de Estudos para a Educação e para o Desenvolvimento que esteve sempre atento às questões da Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento, e consideramos que as duas andam sempre juntas, uma vez que não pode haver cooperação sem Educação para o Desenvolvimento também, e, por isso, é um tema que sempre interessou ao GEED. E como interessou ao GEED também passou isto ao IPVC, até porque temos pessoas interessadas na direção nestas áreas. Isto fez com que o IPAD, na altura, atual Camões, nos atribuísse um projeto de coordenação da ENED. Nós neste momento estamos a coordenar esta estratégia a nível nacional e isso, no fundo, atribuiu-nos uma maior responsabilidade, porque nós sentimos que devemos contribuir para ela de uma forma forte, dando o exemplo do que é ser uma instituição que está capacitada, para além de coordenar a estratégia. Este projeto é exatamente de capacitação da ESE em ED e coordenação da ENED. E, por isso, começámos a determinar uma série de atividades que pudessem, internamente, capacitar. Estamos a fazer um ciclo de cinema, fazemos uma série de exposições anuais, fazemos uma série de cursos, que estão abertos à comunidade, para alunos, para professores, quem quiser participar, e uma das coisas que achámos essencial, de facto, foi introduzir estes temas no currículo da ESE. E então em parceria com a responsável pela unidade curricular de IPP3, achámos que este seria o local indicado para introduzir a questão da ED no currículo. Ou seja, no fundo, o enquadramento é a ED e o objetivo de concorrer para a ENED. Essas são as nossas linhas orientadores, que nos levaram a construir este projeto aqui dentro.

E já agora que estamos a falar da formação de professores, e desta questão de introduzir a ED na sua própria formação, qual é a importância de levar estas questões da ED e da Cidadania para as escolas e para a formação de professores?

R. Para a formação de professores, eu continuo a acreditar, também por ser a minha área, que os professores são as maiores armas para mudar o mundo, porque a educação é a maior arma para mudar o mundo. E, por isso, os professores são os maiores instrumentos do poder que exercem na formação de mentalidades das gerações futuras. Então, eu acho que a formação de professores e outros agentes educativos, uma vez que não estou só a falar da educação formal, é a forma mais forte de mudar uma sociedade e, por isso, eu acho que é importantíssimo trabalhar estas áreas na formação de professores. E porquê trabalhar nas escolas? Porque, em qualquer momento, eu acho que a escola deve formar, antes de formar profissionais, deve formar

cidadãos, deve formar pessoas. Ouço muitos professores dizerem: é mais importante para mim que os meus alunos sejam melhores pessoas, do que bons estudantes de matemática, português. E eu acho que é esta a sociedade que nós devemos ter. Não é de tecnocratas, mas de cidadãos. Sou perfeitamente defensora dessa visão do mundo. E se a escola deve formar pessoas, então os temas da cidadania, da ED, são essenciais para todo este processo. Eu sou contra esta nova reforma que acha que estes temas devem ser trabalhados só de forma transversal. Eu acho que o transversal é o ideal, numa escola ideal. Porque, de facto, os professores deveriam adaptar os temas que têm que trabalhar e dar-lhes sempre uma visão da cidadania, mas a verdade é que não se pode fazer isso com políticas que ao mesmo tempo exijam exames nacionais, exijam notas, exijam *rankings*. E “isto não vai ao encontro da letra com a caneta”, como se costuma dizer. Por isso, penso que neste momento de crise, de sociedade tecnocrática em que vivemos, é ainda mais essencial levar estes temas da cidadania e da ED para as escolas, exatamente por serem contra a hegemonia que nos querem impor.

Para finalizar, qual é a sua perceção sobre a iniciativa? Foi e é bem-sucedida?

R. Sim, eu acho que ela é muito bem-sucedida, apesar de ter muitas limitações e eu sou a primeira a vê-las, claro, por estar a coordenar este processo. Há muitas limitações. A grande delas, e que leva às outras todas, é o tempo. Ter nove sessões de duas horas, significa ter dezoito horas. É impossível trabalhar temas profundos da área da cidadania em dezoito horas. Ou seja, isto limita todo o processo. É difícil trabalhar com os nossos alunos e desconstruir preconceitos e ideias feitas que eles têm, nos temas em que estamos a trabalhar. É difícil formá-los em dezoito horas para que eles possam levar isto às escolas e trabalhar com os alunos do 2ºciclo, mais uma vez, em três sessões, ou seja, três blocos de 45 minutos, para que isto seja, de facto, transformador. Eu acho que este projeto em si não é transformador o suficiente. Penso é que pode deixar sementes que levem os nossos alunos estagiários, os alunos do 2ºciclo e os professores cooperantes das escolas, a quererem desenvolver mais este tipo de atividades. Agora não é nestas três vezes que os nossos alunos vão às escolas que vão mudar o mundo. Nem a escola nem aquela turma. Mas acho que cumpre muito a sua função, no sentido de despertar um bocadinho a consciência. Nuns adiantarão, noutros não, mas penso que, nesse sentido, funciona. Acho que resulta. E resulta também na questão da pedagogia e da didática. Acho que os nossos alunos têm uma visão, muito clara, da realidade que enfrentam. Eles costumam dizer-nos que são logo soltados para o terreno, e isso é difícil. Os alunos são confrontados com a realidade do 2º ciclo de uma forma dura, e a verdade é que o são. E, por isso, é que também acho que resulta. Depois a questão do tempo volta a limitar, porque é lógico que seria necessário haver umas sessões para que os nossos alunos pudessem ir observar as turmas antes, por exemplo, em vez de irem logo na primeira sessão dar aulas àquelas turmas que não conhecem. Poderia haver sessões de observação, mas não há tempo nas nove sessões. O que nós sugerimos aos alunos é que o façam de mote próprio, para colmatar esta situação, que liguem diretamente eles aos professores e marquem ir lá ver a turma noutro dia qualquer. Isso já é possível. Nós tentámos colmatar estas falhas que sabemos que o processo tem, agora não as conseguimos colmatar todas.

Apêndice XVI – Quadros de análise das entrevistas aos responsáveis pelo processo de IPP3

Subtópicos de análise	Entrevistados	Origem e construção do projeto
Enquadramento do projeto	Técnico de ED	<p>A ESE tem um Gabinete de Estudos para a Educação e para o Desenvolvimento que esteve sempre atento às questões da Cooperação para o Desenvolvimento e de Educação para o Desenvolvimento (...) e é um tema que sempre interessou ao GEED. E como interessou ao GEED também passou isto ao IPVC (...). Isto fez com que o IPAD, na altura, atual Camões, nos atribuísse um projeto de coordenação da ENED. Nós neste momento estamos a coordenar esta estratégia a nível nacional e isso, no fundo, atribuiu-nos uma maior responsabilidade, porque nós sentimos que devemos contribuir para ela de uma forma forte, dando o exemplo do que é ser uma instituição que está capacitada, para além de coordenar a estratégia. Este projeto é exatamente de capacitação da ESE em ED e coordenação da ENED. E, por isso, começámos a determinar uma série de atividades que pudessem, internamente, capacitar. (...) Uma das coisas que achámos essencial, de facto, foi introduzir estes temas no currículo da ESE. E, então, em parceria com a responsável pela unidade curricular de IPP3, achámos que este seria o local indicado para introduzir a questão da ED no currículo. Ou seja, no fundo, o enquadramento é a ED e o objetivo de concorrer para a ENED. Essas são as nossas linhas orientadoras, que nos levaram a construir este projeto aqui dentro.</p>
ED na IPP3	Responsável IPP3	<p>No plano curricular deste curso existe uma componente de formação, que é a formação pessoal, social e ética, onde se incluem questões que estão também abrangidas pela ED, ou pelas várias educações para... (...) O que se passa nas opções curriculares neste curso? Não foi atribuída nenhuma disciplina específica para esta componente de formação (...). Nós consideramos que um espaço no currículo de excelência para o desenvolvimento destas componentes de formação é a iniciação à prática profissional. (...) Na Iniciação à Prática Profissional, os alunos têm nos três anos, IPP1, 2 e 3. E importava que ao longo desta experiência tivessem</p>

		oportunidade de questionar as grandes questões da contemporaneidade, tivessem um olhar crítico sobre a sociedade, sobre as questões que se colocam no mundo contemporâneo. (...) O espaço a privilegiar, considerávamos nós, era IPP, Iniciação à Prática Profissional, em geral. (...) A ESE, através do GEED, tem este projeto de avaliação da Estratégia Nacional. (...) E, portanto, isto foi o ponto de partida para se construir este projeto.
GEED na IPP3	Responsável GEED	Eu acho que o GEED foi convidado porque nos últimos 13 anos houve aqui um investimento no sentido de perceber melhor a importância da ED numa escola de formação de professores e como é que as temáticas de ED poderiam fazer parte do currículo da formação inicial de professores. Temos valorizado esta dimensão educacional, esta dimensão global da educação e achamos que era importante que o professor que seja formado nesta escola, na ESE, possa ter acesso a estas temáticas, possa perceber como é que pode lidar com mundo, com as temáticas mais globais, como é que pode tratar disto dentro da sala de aula, como é que pode sensibilizar os alunos para as temáticas da Educação Global. Portanto, tudo isto nos pareceu de alguma forma óbvio, que a temática da ED, na perspetiva da Cidadania Global, fizesse parte de uma ESE, do currículo da formação de professores, da formação inicial. Mas também de outras iniciativas de educação não-formal, cursos livres, sensibilização da comunidade, questionamento das questões do desenvolvimento e do nosso papel enquanto educadores globais.

Subtópicos de análise	Entrevistados	Operacionalização do projeto
Estabelecimento de parcerias	Responsável IPP3	Esta disciplina tem professores e a atribuição de disciplinas aos professores é uma tarefa do conselho científico das instituições (...). No entanto, e para a execução deste projeto, fizemos um acordo com o GEED para que houvesse uma cooperação com os técnicos de ED, que passaram a intervir na disciplina. Com as escolas, esta parceria está no âmbito dos protocolos de cooperação que nós temos estabelecido com os agrupamentos de escolas, portanto, para a

		<p>execução dos cursos de formação de professores, estabelecemos protocolos de cooperação. (...) Nós temos privilegiado este trabalho de cooperação com os agrupamentos que nos estão geograficamente mais próximos (...). De maneira que nós temos seis agrupamentos com os quais trabalhamos de maneira mais intensa e com os quais temos protocolo. Para esta atividade, este projeto mais específico, só estão envolvidos cinco desses agrupamentos.</p>
<p>Funcionamento e estrutura do projeto</p>	<p>Técnico de ED</p>	<p>Nós somos os responsáveis pelo 2º ciclo e então temos 30 alunos, mais ou menos, por trimestre, que estão a experimentar o 2º ciclo e corresponde a 9 sessões, de duas horas cada uma. (...) Então nós pensámos, para estas nove sessões, fazer duas primeiras sessões teóricas, onde sobretudo o que nós fazemos é a apresentação da metodologia, o que vão trabalhar, explicar um bocadinho o que é a Educação para o Desenvolvimento, refletir sobre a Cidadania. No entanto, há uma preocupação em relação à questão pedagógica da IPP3, as características do 2º ciclo. (...) Depois nas duas seguintes, os alunos continuam na ESE, mas eles já vêm apresentar-nos as suas ideias do que querem fazer nas três sessões, (...) vão apresentar-nos já planificações e recursos (...). Depois eles vão três sessões à escola, que são as três sessões seguintes, duas trabalhar em sala de aula, numa aula normal e uma delas, uma intervenção onde têm toda a escola, na comunidade. (...) Por fim, temos duas novas sessões, aqui na ESE, para apresentação oral dos projetos. Cada elemento, cada grupo, tem de apresentar o projeto que fez à turma e dizer o que aprendeu, o que correu melhor. Achamos que este momento é importantíssimo para avaliar o que eles fizeram e eles próprios se avaliarem e refletirem (...). Por isso, fazemos sempre aqui duas sessões de apresentação oral das atividades e avaliação de todos os projetos.</p> <p>Por outro lado, para a seleção dos temas, o processo aconteceu da seguinte forma: o ano passado, para cada trimestre, olhámos para o calendário dos dias internacionais da ONU, e seleccionámos um dia</p>

		internacional para celebrar. (...) Este ano, ao contrário do ano anterior, pedimos aos professores das escolas que nos sugerissem temas que eles gostassem que nós trabalhássemos.
Objetivos do projeto	Técnico de ED	Eu não consigo identificar um objetivo em especial, porque há aqui várias componentes que nós temos que trabalhar. Primeiro, a questão pedagógica, porque esta é uma disciplina pedagógica (...). Ela tem que ensinar a fazer planificações, tem que ensinar como trabalhar com alunos do 2º ciclo. (...) Outro, para mim, grande objetivo, é trabalhar os temas da cidadania. (...) Aqui não há um manual. Aqui há um tema e eles têm que o trabalhar. E penso que esse é também um grande objetivo nosso: para além da pedagogia e da didática, e para além da cidadania, exatamente como trabalhar outras coisas para além do manual, como produzirem os seus próprios materiais e como trabalhar em outras coisas que saiam da sala de aula. Como pensarem um projeto, como dinamizar qualquer coisa para a escola inteira. De outra forma, cáímos naquela coisa tradicional da sala de aula, do manual, do programa. E nós queremos mesmo trabalhar essas três áreas: a pedagogia e a didática, a cidadania e esta terceira componente, que é como trabalhar fora do manual, fora do currículo, preparando a ligação à comunidade.
Avaliação	Técnico de ED	A avaliação é um processo complexo. O ano passado estávamos seis professores a dar esta disciplina (...) [e] criámos uma forma complexa de avaliar e que este ano foi muito simplificada, porque somos só dois professores. E esta é mais uma diferença de um ano para o outro. Mas nós avaliamos, sobretudo, em quatro itens diferentes: há quatro momentos que nós avaliamos: (...) a planificação e preparação de todo o projeto, as reflexões escritas sobre a intervenção em sala de aula, a implementação da atividade na escola e a partilha oral e reflexão final do processo. (...) Primeiro avaliamos aquelas quatro sessões que os alunos têm aqui na ESE, de planificação, de preparação do projeto, atividades, atitude perante as temáticas, se estão

		<p>abertos, se não estão abertos, se são resistentes, se participam, se não participam. Avaliamos qual é a qualidade, de facto, deste processo de planificação, qual é a qualidade e a criatividade das atividades, qual é a criatividade dos recursos utilizados; Depois avaliamos a implementação da atividade na escola. Geralmente a equipa do GEED vai observar a atividade final e, por isso, há uma avaliação especial para isso; Também os professores têm uma palavra a dizer. Há um documento específico em que os professores das escolas dizem como correu o processo com aquele grupo de alunos; Avaliamos também as sessões finais de partilha oral com os colegas. Avaliamos essa reflexão final de todo o processo (...). Para além disto, nas três sessões, os alunos têm que fazer uma reflexão escrita das duas sessões da sala de aula, que tem que ser entregue no próprio dia. (...) Fazem, ainda, uma reflexão final escrita de todo o processo, a entregar neste dia final de avaliação.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Subtópicos de análise	Entrevistados	Intervenientes do projeto e vantagens
Intervenientes	Responsável IPP3	<p>Então os intervenientes: obviamente os alunos, que são os principais destinatários deste trabalho, os professores da disciplina, os técnicos de ED do GEED, os professores das escolas, ou seja, os professores cooperantes das escolas onde o trabalho está a ser desenvolvido, os alunos dessas escolas, a comunidade educativa. Para os alunos da ESE, claramente enriquece a sua formação, quer a formação pessoal, social e ética. É importante perceberem este questionamento, estas problemáticas sociais, as problemáticas do mundo atual. Além disso, introduz uma perspetiva muito crítica, reflexiva e isso, claramente, é muito enriquecedor para a sua formação e depois para o aspeto prático de transformar isto numa ação. (...) Os alunos são estimulados a transformar estes conhecimentos em ação pedagógica e a desenvolver essa ação pedagógica, e, portanto, acho que isso é fundamental para eles. (...) Por outro lado, para o GEED, (...) há esta questão da ENED. (...) Eu acho que este projeto deu ao</p>

		<p>GEED (...) a possibilidade de uma janela, para eles verem e intervirem também na prática de ED. (...) Parece-me que isto foi uma janela de utilidade muito boa para o GEED e realmente assim deu outra dimensão à avaliação da ENED. Por sua vez, as escolas, coitadas! Vivem momentos críticos neste momento e estão a ser empurradas para uma outra cultura de escola (...) [e] Penso que se está a perder de vista um pouco a formação global do aluno. (...) Eu penso que este projeto vai um bocadinho recuperar algumas coisas que estão ser atacadas. (...) Praticamente todos os agrupamentos com que nós trabalhamos, escolheram ter Formação Cívica como oferta de escola. Desta forma, há umas horinhas no currículo que a escola pode definir como oferta de escola. (...) Portanto, acho que esta foi uma oportunidade muito interessante para as escolas em geral.</p>
Vantagens para o GEED	Responsável GEED	<p>Eu acho que o facto de podermos colaborar com IPP3 é muito interessante porque, em primeiro lugar, nos permite uma experiência de reflexão-ação, em termos implementação no quadro disciplinar, trabalhando metodologias muito ativas, muito interventivas. Depois, porque esta área obriga a que trabalhem numa perspetiva de resolução de problemas, de metodologia de projeto, para que os alunos, os nossos futuros professores, possam despertar nas crianças, nos professores cooperantes e nas escolas, essa chamada de atenção para uma dimensão global da educação. Portanto, há aqui uma margem de manobra muito interessante para a prática (...). Numa perspetiva cooperativa, (...) a partir de metodologias que nós acreditamos serem muito interessantes, relevantes e significativas. Ainda, por outro lado, acho que isto também nos permite refletir sobre as temáticas que são mais interessantes para IPP3 (...). Eu acho que esta é uma temática muito própria do professor e da construção do seu perfil, enquanto professor mais aberto às influências internacionais, ao seu posicionamento no contexto da globalização e no questionamento da educação numa perspetiva mais global. E isto permitir-lhe-á, de alguma forma, refletir um bocadinho mais no contexto do mundo onde estamos.</p>
Benefícios para a	Responsável	<p>Eu acho que o GEED leva para a IPP3 uma dimensão que é,</p>

IPP3	GEED	<p>penso eu, muito pouco trabalhada na formação de professores do Ensino Básico, que é esta dimensão de educação global, de compreensão do mundo, de compreensão dos problemas do mundo, dos problemas do desenvolvimento, das assimetrias, das interdependências, dos direitos humanos. Portanto, penso que o GEED, na sua experiência e no seu investimento nos últimos treze anos nestas matérias, quer a nível teórico, quer a nível da prática também, através dos processos, dos projetos de voluntariado para a cooperação, da cooperação para o desenvolvimento, da sua integração nos contextos da globalização, tem uma mais-valia que é interessante para a formação de professores e para uma disciplina como a Iniciação à Prática Profissional 3. Por um lado, esta é uma disciplina que, de alguma forma, pode dar aos futuros professores uma dimensão transnacional da educação, na medida em que percebem os problemas que se colocam à educação num contexto global. Além disso, ajudam-nos a pensar como é que esses problemas nos influenciam, ou pelo menos, não nos podem deixar indiferentes perante outras realidades, perante a questão de outras culturas.</p>
------	------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Entrevistados	Perceção sobre o projeto
Responsável IPP3	<p>Claramente a resposta à pergunta é [positiva] e como tudo que está em desenvolvimento temos que analisar. Há aspetos a melhorar, claro. Há aspetos que nós sabemos que são críticos. Escrevemos um artigo para o III Encontro de Educação Básica, que aconteceu em Aveiro, em Outubro do ano passado. No final fizemos uma avaliação muito preliminar e identificámos alguns dos aspetos críticos do processo. É evidente que seria diferente se os alunos tivessem um período de tempo mais alargado. É muito rápido e a apropriação destes conceitos também tem de ser muito rápida e, forçosamente, é menos refletida. Mas globalmente, a apreciação é francamente positiva.</p>
Responsável GEED	<p>Eu acho que esta iniciativa já é um sucesso pelo facto de ela existir no contexto da formação inicial, onde é difícil por vezes introduzir novas temáticas (...) E levar uma nova área nem sempre é fácil. E portanto, há aqui um lado de inovação que eu acho que é um desafio e esse desafio já foi ganho. Agora, acho que o desafio maior (...) é o desafio da sustentabilidade. Até que forma estas ideias depois são integradas, são institucionalizadas, quer no contexto aqui do currículo do curso de professores de Educação Básica, portanto, no currículo da formação inicial, quer no contexto das escolas cooperantes. (...) Que relevância e significado é que elas vão ter para a vida dos</p>

	<p>professores, para a vida das escolas? A questão que se coloca (...) é: vamos conseguir com que estas temáticas façam sentido para preencher ou para de alguma forma maximizar a área de Educação Cívica ou de Educação para a Cidadania? (...) Isto falta ainda trabalhar, falta trabalhar com os professores cooperantes, que são os nossos parceiros privilegiados. E falta trabalhar com os próprios alunos. (...) O que é que eles aprenderam, que significado é que isto teve, que práticas é que vão mudar na vida deles para estas questões. Portanto, há aqui questões muito interessantes e são questões para o futuro, (...) [para] nós analisarmos criticamente esta experiência, para que não seja só uma experiência folclórica, muito bonitinha, muito interessante, mas que seja uma experiência piloto na formação inicial de professores em Portugal, eventualmente a partir desta escola. (...) Acho que há aqui uma terceira dimensão, (...) porque partimos da formação inicial, mas estamos também a trabalhar na formação contínua dos próprios professores cooperantes das escolas. Os professores ainda não tiveram acesso a formação nesta área (...). Eu acho que falta fazer imensa coisa sobre a questão da Educação Global, da ED (...). Acho que falta, talvez, uma ponte com a escola e com os professores, no sentido da sua sensibilização, e mais do que isso, no sentido da sua formação, para que eles possam apropriar-se dos conhecimentos, das competências, das atitudes que são importantes no quadro desta área.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------